



Aho Eveliina

Opiskelijoiden määritelmiä erityisopetuksesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutusohjelma
2020

Tämän laadullisen Pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on tutkia, mitä ja keitä varten erityisopetus on kasvatustieteen tiedekunnan opiskelijoiden määrittelemänä.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen erilaisuuksien rakentumista normaalin, poikkeavan ja erityisen määritelmien kautta, toiseuden kokemuksia, erityisopetuksen historiaa käytännön ja terminologian muuttumisen kautta sekä erityisopetuksen nykytilaa ja uutta perusopetuslakia. Empiirisen osan aineisto kerättiin avoimella kyselyllä Oulun yliopistossa luennolla syksyllä 2017. Kyselyyn vastasi 150 opiskelijaa, ja vastauksista 48 on satunnaisotannalla käytetty tässä tutkimuksessa. Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä ja teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulosten mukaan erityisopetus on yksilöllistä opetusta, tasa-arvon tavoittelua, opetuksen eriytyneisyyttä, kolmiportaista tukea ja ”normaalista” eroavaa opetusta. Erityisopetus on kaikkia oppilaita varten tai tiettyjä oppilaita varten. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden mukaan erityisopetus on tärkeä asia. Tulosten mukaan yleis- ja erityisopetuksen välille tehdään edelleen selvä ero huolimatta inklusiivisten käytäntöjen kasvusta ja uuden perusopetuslain mukanaan tuomasta kolmiportaisen tuen mallista. Poikkeavan ja erityisen oppilaan määritelmiä ylläpidettiin ja tuotettiin tekemällä ero ”normaalin” opetuksen ja erityisopetuksen välille sekä nimeämällä diagnoosien avulla ne, jotka tarvitsevat erityisopetusta.

Avainsanat: erityisopetus, poikkeava, erityinen, erityisopetuksen historia, uusi perusopetuslaki

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Erilaisuuksien rakentuminen.....	6
2.1	Normaalin, poikkeavan ja erityisen määritelmiä.....	6
2.1.1	<i>Puutekeskeinen lähestymistapa ja vammaisuuden sosiaalinen malli.....</i>	<i>8</i>
2.2	Toiseuden kokemuksia	9
3	Erityisopetuksen kehitys Suomessa.....	12
3.1	Erityisopetuksen historiallisia vaiheita.....	12
3.2	Kielen ja termien kehitys erityisopetuksessa.....	14
3.3	Inklusio ja erityisyys.....	17
4	Erityisopetus nykyään	19
4.1	Erityisopetuksen muutosprosessi ja uusi perusopetuslaki.....	19
4.1.1	<i>Kolmiportaisen tuen malli</i>	<i>20</i>
4.1.2	<i>Oppimisympäristöt.....</i>	<i>21</i>
4.2	Erityisopetuksen tarpeen määrittely	24
5	Tutkimuksen toteutus	26
5.1	Tutkimuskysymykset ja aineisto	26
5.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	27
5.3	Teorialähtöinen sisällönanalyysi	30
6	Tutkimustulokset.....	32
6.1	Mitä erityisopetus on?	32
6.2	Keitä varten erityisopetus on?	36
6.3	Erityisopetuksen tärkeys.....	39
6.4	Yhteenveto tuloksista	40
7	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi.....	42
8	Johtopäätökset ja pohdinta	44
	Lähteet	50

1 Johdanto

Koulutus on yhteiskunnallisen kehityksen, taloudellisen vaurauden, yhteiskuntarauhan ja sosiaalisen koheesion kannalta merkittävä tekijä. Lasten ja nuorten oikeus koulutukseen on joka puolella maailmaa tärkeä yhteiskuntapoliittinen tavoite, mutta edelleen osa heistä jää useissa maissa koulutuksen ulkopuolelle. Syrjäytyminen koulutuksesta voi johtua perheen köyhyydestä, sairaudesta, vammaisuudesta, erilaisista oppimisvaikeuksista, pakolaistaustasta tai muista vastaavista syistä. Tilannetta on pyritty parantamaan kansainvälisillä sopimuksilla ja julistuksilla, joissa tunnustetaan kaikkien, myös vaikeimmin vammaisten, oikeus opetukseen. Monissa maissa laki edellyttää koulutuksen järjestäjiä mahdollistamaan kaikkien oppilaiden koulutukseen pääsyn, ja tästä kumpuaa haaste kehittää koulujärjestelmää ja kehittää erilaisia oppimisen tukikeinoja kuten erityisopetusta. (Opetusministeriö 2007, 10.)

Suomen perusopetuksessa jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas, ja jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tähän oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea, sekä kokemuksen osallisuudesta ja siitä, että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Syrjäytyminen oppimisesta tarkoittaa sivistyksellisten oikeuksien toteutumattomuutta. Hyvään elämään kuuluu elinikäisen oppimisen taito, jolle suomalainen perusopetus luo edellytykset. (Opetushallitus 2016, 15.)

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena ovat kasvatustieteen opiskelijoiden määritelmät erityisopetuksesta. Tutkielman teoreettinen viitekehys koostuu normaalin, poikkeavan ja erityisen määrittelyistä, toiseuden kokemuksista, erityisopetuksen historiasta 1800-luvulta tähän päivään ja erityisopetuksen nykyisistä käytännöistä. Tutkielman empiirinen osio koostuu kasvatustieteen tiedekunnan opiskelijoiden määritelmistä siitä, mitä ja keitä varten erityisopetus on. Kiinnostukseni erityisopetuksen nykykäytänteitä kohtaan heräsi jo kandidaatintutkielmassa, jolloin aiheenani oli opettajien kokemuksia inklusiosta. On tärkeää tutkia kasvatusalan opiskelijoiden käsityksiä erityisopetuksesta, sillä lähes kaikki kasvatusalan ammattilaiset tulevat todennäköisesti työelämässä olemaan tekemisissä niin yleisopetuksen kuin erityisopetuksenkin kanssa.

Aihe on merkittävä, sillä esimerkiksi vuosina 2000-2010 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen määrä kasvoi 60 prosenttia (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013, 7). Erityisopetus tarkoittaa opiskelun tukea, joka kohdistuu oppimisen taitoihin ja strategioihin, yksilöllisten oppimistapojen löytämiseen ja itsetunnon vahvistamiseen oppijana (Oppimisvaikeus 2017).

Perusopetuslain (2010) mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia koulunkäynnissään tai oppimisessaan, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Oppilaan, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on saatava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Eri-tyinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta annettavasta tuesta muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla. (Finlex 2010, 16, 16a & 17 §.)

Tutkielmani teoriaosuus alkaa normaalin, poikkeavan ja erityisen käsitteiden määrittelyillä sekä toiseuden kokemuksilla. Lisäksi käsittelen lyhyesti puutekeskeistä lähestymistapaa ja vammaisuuden sosiaalista mallia. Nämä käsitteet ovat olennaisia tämän tutkimuksen kannalta, sillä normaali-poikkeava-jaottelu vaikuttaisi olevan keskeinen tekijä määriteltäessä erityisopetusta. Toinen teoriaosuus koostuu erityisopetuksen historiallisista kehitysvaiheista sekä erityisopetuksen kielen ja terminologian kehittymisestä. Lisäksi tarkastelen lyhyesti inklusion ja erityisyyden suhdetta. Kolmannessa teoriaosuudessa on kerrottu erityisopetuksen muutosprosessista, uudesta perusopetuslaista, oppimisympäristöistä, kolmiportaisen tuen mallista ja erityisopetuksen tuen tarpeen määrittelystä. Teoriaosuuksien jälkeen kerron miten tutkimus on toteutettu ja tutkimustulokset. Lopuksi tarkastelen hiukan tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä, ja viimeisenä lukuna on johtopäätökset ja pohdinta.

2 Erilaisuuksien rakentuminen

Tämän luvun teoreettinen viitekehys muodostuu normaalin, poikkeavan ja erityisen määritelmistä sekä toiseuden kokemuksista. Lisäksi tarkastelen lyhyesti puutekeskeistä lähestymistapaa ja vammaisuuden sosiaalista mallia.

2.1 Normaalin, poikkeavan ja erityisen määritelmiä

Erojen rakentuminen ihmisten välillä ei tarkoita ennalta määrättyjä, ”luonnollisia” tai pysyviä ominaisuuksia, sillä eroja ei ole ennen kuin ne tehdään, eli ne ovat diskursiivisesti tuotettuja. Se, mikä rakentuu toiseudeksi tai eroksi, riippuu kontekstista. Eron tekeminen on suhteellista, sillä ero muodostuu vain suhteessa johonkin yhtenäiseksi koettuun. Koulu on sellainen yhteiskunnan rakenne, johon historiallisten tapahtumien lisäksi erilaiset sosiaaliset sekä poliittiset intressit vaikuttavat muodostaen monenlaisia päämääriä, käytäntöjä ja organisatorisia järjestyksiä. Koulun toiminnalla on oma erityinen merkityksensä, joka ei sellaisenaan ole siirrettävissä muihin konteksteihin. (Riitaoja 2013, 2&32.) Erilaisuuden määrittelyyn sisältyy lähtökohtaisesti vertailu ja eron tekeminen, mikä myös erottaa erityiskasvatuksen tavallisesta kasvatuksesta (Hermanfors 2017, 115).

Poikkeavuus on universaalia, mutta myös suhteellista, sillä eri yhteiskunnat määrittävät poikkeaviksi eri teot ja asiat. Poikkeavuusmääritykset ovat sosiaalisia kategorioita, joiden takana ei ole yhteiskunta, vaan kollektiivisesti toimivat yksilöt. (Kivirauma 2003, 208.) Erilaisuus on suhteellista, sillä ”toinen” näyttää meistä erilaiselta, mutta tuolle toiselle me itse olemme se ”toinen”. Poikkeavuus riippuu ympäristöstä, mutta yhteiskunnassa on instituutioita, jotka systemaattisesti tuottavat poikkeavuutta kuten koulutusjärjestelmä ja työmarkkinat. (Pihlaja & Silvennoinen 2012, 18-19.) Koulussa poikkeavuutta tuotetaan erilaisten luokittelujen kautta ja erityisesti suhteessa instituution asettamiin normeihin (Koskela 2016, 6).

Poikkeavuutta ei määritellä tyhjiössä vaan ihmisten välisissä kanssakäymisissä. Läheisten määrittelyt ovat monesti tärkeämpiä mielekkään elämän kannalta, mutta viranomaisten luokituksilla saattaa kuitenkin olla vaikuttavampia seurauksia yksilön elämänpolun kokonaisuuden kannalta. Erityisopetuksen piirissä tämä on näkynyt paitsi segregoivien eli ulkopuolelle jättämisen käytäntöjen kritiikkinä, mutta myös jatkuvana terminologian uudistumisena ja kiistelynä. Tässä kielellisesti rakentuneessa todellisuudessa on väliä, käytämmekö esimerkiksi ilmaisua

disabled pupils (=vammaiset oppilaat) vai *pupils with special needs* (=oppilaat, joilla on erityisiä tarpeita). (Kivirauma 2017, 12.) Termejä käytettäessä hyvä käytäntö onkin, että ihminen tulee aina ensin.

Erilaisuus ja poikkeavuus korostuvat toiseudessa, ja silloin hahmottuvat myös tavallisuus ja normaalius. Normaaliuden tuottamiseen tarvitaan siis poikkeavuutta, ja myös erilaisuus ja poikkeavuus tuntuvat tarvitsevan jotain, johon niitä voi suhteuttaa. (Kulmala 2006, 72.) Erityisyys on käsitteenä hankala, sillä se saa merkityksensä ainoastaan tietyissä kontekstissa, tiettyihin käytäntöihin ja näihin liittyviin yksilöihin kiinnitettynä. Käsite muodostaa suomalaisessa koulun arjessa segregoivan käytännön, jossa erityisopetuksen eri järjestämisen tavat muodostavat selkeärajaisia jakoja eri oppilasryhmien välillä, tavallisten ja erityisten, tai yleisen tuen piirissä ja erityisen tuen piirissä olevien välillä. Erityisyyden käsitteen epämääräisyys myös vaikeuttaa eroa tuottavien ja ylläpitävien prosessien havaitsemista. Kun erityisyyden yksilöivä tapa yhdistetään erityisopetuksen piirissä vahvana vaikuttavaan patologisoivaan näkökulmaan, on erityiseksi nimeämisestä ja positioinnista seuraavan erityisyyden todellisuus mahdollista selittää yksilön poikkeavuudella. (Mietola 2014, 236.)

Vammaisuus ja poikkeavuus ovat yläkäsitteitä monille ihmisten ja heidän ominaisuuksiensa luokittelulle (Hermanfors 2017, 112). Vammaisuuden käsite palauttaa huomion yksilöstä rakenteisiin, käytäntöihin ja kulttuuriin. Tällaisen näkökannan avulla on mahdollista tarkastella sitä, millä tavoin koulutusjärjestelmä ja koulutuksen käytännöt tuottavat ja paikantavat vammaiset. Tällöin tulee näkyväksi, että tapa, jolla tämän heterogeenisen ryhmän koulutuspolut ja koulutussaavutukset yhtenevät, ei selity yksilöistä käsin, heidän vammoillaan tai erityisyydellään. Sen sijaan kyseessä on se, miten koulutusjärjestelmä kohtaa ja käsittelee vammaisuutta. Erityisyydestä puhuvan koulutuspolitiikan huomio kohdentuu yksilöön ja hänen tarpeisiinsa, kun taas vammaispoliittinen näkökulma vaatii katseen suuntaamista yksilön ulkopuolelle, osallisuuden esteisiin. Nykyinen erityisopetusta koskeva koulutuspolitiikka korostaa yksilön tarpeen mukaisen tuen saatavuutta, mutta vammaispolitiikan osalta voidaan kysyä, edistävätkö olemassa olevat tukijärjestelmät sen keskeisten tavoitteiden toteutumista vai ovatko nämä järjestelmät tuottamassa ja uusintamassa vammaisten henkilöiden marginaalista asemaa koulutusjärjestelmässä. (Mietola 2016, 373-374.)

Koulun yksi keskeinen tehtävä on rakentaa kaikissa yhteiskunnissa ja kaikkina historiallisina ajankohtina normaalin ja poikkeavan käytöksen rajoja. Sosiologisesta näkökulmasta poikkeavuus on käytöstä, joka rikkoo kulttuurisia normeja kuten esimerkiksi koulun sääntöjä tai

epämuodollisia sosiaalisia tai piilo-opetussuunnitelmallisia normeja. Yksi poikkeavuuden ja normaaliuden luokituksen malli on pitkään ollut älykkyystestien normaalijakaumaan perustuva oppilasaineksen luokittelu. Myös jatkuvasti kehittyvä diagnostiikka poikkeavuuden määrittelyn kentällä vahvistaa normaalin ja poikkeavan rajoja. (Rinne 2012, 28.)

Yhteiskunnat kehittävät strategioita, joiden avulla tuotetaan merkityksiä ihmisen olemassaololle ja toiminnalle, ja joiden avulla ihmisiä myös luokitellaan. ”Erilaisille ihmisille” on tuotettu ominaisuuksia, mahdollisuuksia ja rajoituksia. Ihmiskäsitys syntyy ihmisten oman ymmärryksen ja kekseliäisyyden avulla, ja näin ollen ihminen ei ole pysyvä ja muuttumaton kokonaisuus vaan päinvastoin. Erityispedagogiikassa ihmisiin suhtaudutaan usein siitä lähtökohdasta, tarvitsevatko he pedagogista tukea, ja luokittelun avulla luodaan apu- ja tukistrategioita. Tämä on kuitenkin ongelmallista, sillä näiden kategorioiden perusteella luodaan myös ihmis-kategorioita. Kun pohditaan, miten ja minkä strategioiden avulla voidaan puhua erityisyydestä kasvatuksessa, on se jo sellaisenaan erityisen luomista. (Hausstätter 2016, 173-174.)

Erilaisuuden yksilöllinen määrittely ja kahtiajakautuminen erityis- ja yleisopetuksen kesken on vaikeuttanut erityis- ja yleisopetuksen välistä yhteistyötä opettajankoulutusta myöten. Kasvatustutkimukset ovat rakentuneet ”normaalin” diskurssille, mikä edesauttaa opetussuunnitelmiin, opettajien pedagogiikkaan ja piilo-opetussuunnitelmiin vaikuttavia sosiaalista eriarvoisuutta tukevia käytäntöjä ja vuorovaikutusta. Instituutioissa etsitään homogeenisuutta ja yritetään erottaa ne, jotka eivät ole normin mukaisia. (Hermanfors 2017, 111.)

Erityispedagogiikassa on perinteisesti otettu normaalius lähtökohdaksi erityisyyden positiolle. Esimerkiksi ADHD-diagnoosi perustuu biologiseen, lääketieteelliseen ja tilastolliseen ymmärrykseen ihmisen käyttäytymisestä, joten sellaisten ihmisten käyttäytyminen, joilla tämä diagnoosi on, hahmotetaan normaalista erottuvana ja tämä poikkeama saa perustansa biologisista ja lääketieteellisistä syistä. Kun erityispedagogiikassa määritellään erityisyyttä, täytyy erityispedagogiikkaa ammatikseen harjoittavien ottaa kantaa siihen luokitteluun ja positioon, joka erityisellä kulloinkin on. (Hausstätter 2016, 178-180.)

2.1.1 Puutekeskeinen lähestymistapa ja vammaisuuden sosiaalinen malli

Erilaisuutta on pitkään tarkasteltu ilmiönä, jossa erilaisuudet ja vammaisuus nähdään yksilön patologiana, yksilöllisenä puutteena tai vikana. Tätä nimitetään usein puutekeskeiseksi lähestymistavaksi. Suomessa se tunnetaan yksilöllisenä näkökulmana, ja sen välittämät merkitykset,

sosiaaliset roolit ja ontologiset hierarkiat ovat aiheuttaneet negatiivisia seuraamuksia aina marginaalisen identiteetin ja toiseuden kokemuksiin saakka. (Hermanfors 2017, 111.)

Myös Vehmas (2005) toteaa, että lähes kaikkien poikkeavuuden muotojen tutkimuksessa on perinteisesti keskitytty lääketieteen mallin mukaisesti yksilön rajoitteisiin ja puutteisiin. Lähestymistapaa on nimitetty puutemalliksi, koska siinä keskiössä on yksilön puutteellinen toimintakyky. Täydellinen vastakohta tälle ajattelulle on 1970- ja 1980-luvuilla kehitetty vammaisuuden sosiaalinen malli, minkä mukaan vammaisten kohtaamat ongelmat eivät aiheudu yksilön ominaisuuksista vaan yhteiskunnan haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä poistaa esteitä ja sosiaalisia rajoituksia. (Kivirauma 2017, 14.) Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus ei ole biologisen vian aiheuttama ongelma, mikä rajoittaa sosiaalista osallisuutta, vaan ennemminkin institutionalisoitunut sosiaalisesti rakentunut diskriminaatio, joka rajoittaa koulutusta, työllistymistä ja elämän mahdollisuuksia. Näihin institutionalisoituneisiin diskriminaation muotoihin viitataan yleensä vammauttavina rajoituksina. Sosiaalisessa mallissa torjutaan jossain määrin individualistinen näkökulma. (Macdonald 2009, 348.)

2.2 Toiseuden kokemuksia

Peruskoulun jälkeen ikäluokka hajaantuu etenkin erilaisten koulutusvalintojen vuoksi eikä samanlaista kohtaamispaikkaa koko ikäluokan poikkileikkaukselle enää synny. Peruskoulussa on siten ainutlaatuinen, lähtökohtaisesti tasa-arvoon pohjaava tila, jossa on yhtä aikaa läsnä ensimmäisyyden ja toiseuden erotteluja ja kokemuksia. Toiseuden yksi määritelmistä on epäsymmetrinen suhde johonkin, joka voidaan määritellä ensimmäisyydeksi. Toiseutta ei ole sellaisenaan olemassa, vaan sitä tuotetaan, ja kaikki erilaisuuden kokemukset eivät ole välttämättä toiseuden kokemuksia. Erilaisuus voi olla kontekstista riippuen myös tavoiteltua ja arvostettua. (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014, 63.)

Koskela (2016) tutki, miten poikkeavaa oppilasta on tuotettu koulun arjen käytänteissä vuosina 1968-1991. Tutkimuksen kohteena olivat opettajien kuvaukset ja määritelmät ongelmallisista oppilaista kasvatusneuvolalle lähettämistään asiantuntijalausunnoissa Oulun seudulla. Lausuntojen moninaisesta joukosta merkittävimmät tavat, joilla oppilas näyttäytyi ongelmallisena opettajalle, olivat negatiivisesti poikkeava käytös, oppilaan perhetausta ja alhainen suoriutumistaso. Lausunnoissa opettajien puhetapa oli arkipäiväistä ja kuvailevaa, psykologis-lääketieteellinen käsitteellistäminen oli harvinaista ja opettajat eivät ottaneet asiantuntija-asemaa käyttämällä ammattiterminologiaa tai diagnosoivaa puhetta. Lausunnot vaihtelivat sen mukaan,

oliko opettajan tavoite avun saaminen kasvatusneuvolalta, oppilaan erityisluokkasiirto tai osoittaminen apukouluun tai tarkkailuluokalle kuuluviksi. Lausunnoista puuttui opettajan oman toiminnan reflektio sekä kouluympäristön ja oppilaiden vertaissuhteiden huomioon ottaminen ongelmien paikallistamisessa. Koulussa esiintyvien ongelmien osalta huomio kohdennettiin oppilaaseen itseensä sekä hänen perheeseensä. Oppilaiden ongelmallisuus muotoutui suhteessa koulun, yhteiskunnan ja opettajan odotuksiin sekä normeihin tietynlaisesta käyttäytymisestä, oppimisesta ja perheestä. Vaikka tuona ajanjaksona koulujärjestelmää uudistettiin tavoitteena tasarvoinen peruskoulu, opettajien lausuntojen sisällöt ongelmallisista oppilaista pysyivät suhteellisen samanlaisina. (Koskela 2016.)

Riitaojan (2013) tutkimuksessa tarkasteltiin miten erot ja toiseudet rakentuvat opetussuunnitelmissa, koulun arjen käytännöissä ja organisatorisissa järjestyksissä. Tulosten mukaan vuosina 1985-2004 oppilaiden erot nähtiin opetussuunnitelman perusteissa, Opetushallituksen asiantuntijoiden puheessa ja koulun diskursiivisissa käytännöissä luonnollisina ja ruumiillisina oppilaan ominaisuuksina. Seurauksena tästä erot järjestettiin normaalin ja epänormaalin sekä tavallisuuden ja erilaisuuden väliselle jatkumolle. Koulun toiminta perustui ja sen tavoite oli ”normaali yksilö”, johon verraten erot muodostuivat erilaisuudeksi ja poikkeamiksi normaalista. Koulun arjessa ”erityiseen” liitettiin oppimiseen ja käyttäytymiseen sekä kieleen, ihonväriin, kansallisuuteen ja uskontoon liittyvä erilaisuus. Erityiset, monikulttuuriset, maahanmuuttajat ja lähiöoppilaat olivat sekä huolipuheen ja normaalistavien erityistoimien kohteita. Oppilaiden väliset erot tuottivat erotteluja ja hierarkkisia kategorisointeja, jotka sekä ottivat mukaan että sulki ulkopuolelle ja ne tuottivat myös subjekti- ja objektipositioita. (Riitaoja 2013.)

Honkasilta (2019, 7-15) tutki sitä, miten 13 aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö -diagnoosin (ADHD) kanssa elävää nuorta rakentaa toiseutta osaksi identiteettiään koulussa. Tutkimuksessa toiseudeksi määriteltiin kokijalle ei-toivottavaa sosiaalisen kategorian jäsenyyttä, joka poikkeaa normiodotukset täyttävistä kategorijäsenyyksistä. Toiseus on kokemus yksilön sisäisestä ulkoryhmjäsenyydestä, esimerkiksi ”erityisen tuen tarpeessa oleva”, joka poikkeaa sisäryhmjäsenyydestä, esimerkiksi ”tavallinen oppilas”. Nuoret tuottivat haastatteluissa erityisopetuksesta ja ADHD-diagnoosista lähtökohtaisesti negatiivisesti määrittyviä sosiaalisia kategorioita. Nuoret tuottivat itsestään erityisoppilaan ja ADHD-oppilaan toiseuttavia identiteettikategorioita ja liittivät niihin ja itseensä niiden jäseninä ei-toivottavia ja ei-arvostettuja merkityksiä. (Honkasilta 2019.)

Niemen (2014, 358) tutkimuksessa haastateltiin ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelijoita, jotka kävivät vammaisten valmentavaa ja kuntouttavaa kone- ja metallialan koulutusta. Osa opiskelijoista oli kokenut erityisopiskelijan määritelmän leimaavana. Niemi toteaaakin, että luokittelujärjestelmissä tapahtuva kategorisointi voidaan kokea leimaavana silloin kun opiskelija sijoitetaan tiettyyn hallinnolliseen kategoriaan, tässä tapauksessa erityistä tukea tarvitsevan tai vammaisen opiskelijan paikalle. (Niemi 2014.)

3 Erityisopetuksen kehitys Suomessa

Tässä luvussa luon teoreettisen viitekehyksen, joka koostuu erityisopetuksen historiallisista kehitysvaiheista Suomessa, kielen ja termien muuttumisesta sekä inklusion käsitteestä. Jotta nykypäivän erityisopetusta voi ymmärtää, on olennaista tarkastella erityisopetuksen historiaa ja sen kehitysvaiheita, ja sitä miten on päädytty nykytilanteeseen.

3.1 Erityisopetuksen historiallisia vaiheita

Yleensä erityisopetusta, ja siinä tapahtuneita muutoksia, tarkastellaan omana erillisenä kokonaisuutena. Se on kuitenkin hankalaa, sillä erityisopetus on osa yhteiskuntaa, ja erityisesti osa koulutusjärjestelmää, ja näin ollen sitä tulee tutkia osana näitä. Tämän vuoksi eri maiden erityisopetusjärjestelmät saattavat poiketa suurestikin toisistaan. Silti erityisopetusjärjestelmän kehittyminen näyttää noudattavan tiettyä kaavaa, jossa yleensä ensimmäisenä erityisopetusta on ryhdytty tarjoamaan kuuroille ja sokeille. Tämän jälkeen erityisopetuspalvelut laajenevat älyllisessä kehityksessä muita hitaammille, fyysisesti vammaisille ja käytöshäiriöisille. Sitten mukaan otetaan yhä pienemmät poikkeavuudet kuten lukemisen ja puheen ongelmat, ja viimeimpänä integraatio liittyy koulujärjestelmän uudistamiseen kohti yhtenäiskoulua. Tämä karkea yleistys sopii kuvaamaan myös suomalaisen erityisopetusjärjestelmän kehittymistä. (Heinonen, Jahnukainen, Kivirauma & Pösö 2012, 13.)

1800-luvun puolivälistä vuoden 1921 oppivelvollisuuslakiin Suomessa toimi aistivammalaitoksia sokeille ja kuuroille, joita ei kelpuutettu tavallisen opetuksen piiriin, ja erityisluokkia ja -kouluja oli vain suurimmissa kaupungeissa (Kivirauma 2015, 31-34). 1960-luvulle asti erityisopetuspolitiikka muodostui käytännössä pakon sanelemana, ja esimerkiksi opettajille erityisopetus merkitsi homogeenisempien luokkien opettamista. Erityisopetus olikin vähäistä kansakoulun aikana, ja peruskouluun siirtymisen valmistelu 1960-luvulla merkitsi erityisopetuksen kasvukauden alkua ja merkittävää lisääntymistä. Peruskoulun tasa-arvotavoite oli olennainen osa-aikaisen erityisopetuksen kannalta, ja loi myös paineita erityisopetuksen ja yleisopetuksen tuomisesta lähemmäs toisiaan. (Hautamäki, Jahnukainen & Lintuvuori 2017, 7-8.) 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen yhteydessä nimettiin erityisopetuksen suunnittelutoimikunta, ja kyseessä olikin siihen asti mittavin ponnistus oppivelvollisuuskoulun erityisopetuksen järjestämiseksi. Erityisopetuksen lähentyminen yleisopetuksen kanssa oli osa laajempaa kansainvälistä ihmisoikeusliikettä, ja myös koululaitos sai osansa kritiikistä. (Kivirauma 2015, 39.) Suomessa

ensimmäinen erityispedagogiikan professuuri perustettiin Jyväskylään vuonna 1948, ja varsinainen erityisopettajakoulutus käynnistyi vuonna 1959 (Lahtinen 2015, 195).

Osa-aikainen erityisopetus edusti vähemmän leimaavaa ja poissulkevaa tukea, ja sen pääpaino oli ennaltaehkäisevässä työskentelyssä. Peruskouluun siirryttäessä 1970-luvulla erityisopettajien koulutus lisääntyi, mikä osaltaan selittää oppilasmäärän kasvua. (Hautamäki ym. 2017, 8.) Aluksi osa-aikainen erityisopetus koski lähinnä puhehäiriöisiä, myöhemmin puhe-, kirjoitus- ja lukemishäiriöisten lasten opetusta (Takala 2016, 60). Merkittävä lainsäädännöllinen muutos oli vuonna 1983 säädetty peruskoululaki, jonka mukaan ketään lasta ei saanut enää vapauttaa oppivelvollisuuden suorittamisesta (Opetusministeriö 2007, 18; Finlex 1983, 32§). Merkittävä uudistus peruskouluaikoina oli tasokurssien poistaminen tasa-arvon vastaisina. 1990-luvun uudistukset kuitenkin osaltaan toimivat tasa-arvon vastaisina, kuten kouluvalinnan vapauttaminen ja täten koulujen välisten sosioekonomisten erojen kasvaminen. (Kivirauma 2015, 41-42.)

Unescon Salamancan sopimuksen jälkeen (Salamanca Statement) vuonna 1994 myös Suomi alkoi kehittää erityisopetuksen järjestelyjä tiettyyn suuntaan. Salamancan sopimuksen keskeisin ajatus oli ”Education for all”, jonka mukaisesti kansalliset lainsäädännöt ja koulutuspolitiikat tulisi säätää sen mukaan, että kaikkien erityistarpeet huomioitaisiin koulutuksessa, sillä kaikilla on tasavertainen oikeus koulutukseen (Unesco 1994, 17). Hausstätterin (2011, 8) mukaan yhteisen koulun kehittäminen kaikille on haastava tehtävä, ja se on haastanut länsimaista opetusjärjestelmää toisesta maailmansodasta asti. Vuonna 1997 otettiin tärkeä edistysaskel, kun vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus siirrettiin sosiaalitoimesta opetustoimeen (Opetusministeriö 2007, 18).

Vuonna 1999 voimaan tullut perusopetuslaki mahdollisti erityisoppilaiden laajamittaisen integroinnin yleisopetukseen, joka otettiin myös tavoitteeksi. Perusopetuslain mukaan kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta sen alueella asuville kuntalaisille (Finlex 1998, 4§). Erityisopetuksessa olevan oppilaan oli mahdollista opiskella osittain tai kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, mikä häivytti rajaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä erityisoppilaiden määrän kasvu johtui lähes kokonaan yleisopetukseen integroiduista oppilaista. (Hautamäki ym. 2017, 10.)

Erityisopetuksen laajentuminen on myös kansainvälinen ilmiö. Suomalaisen erityisopetuksen on erottanut muista maista se, että meillä on annettu jo pitkään erityisopetusta myös lievempien oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvien ei-diagnosoitujen vaikeuksien perusteella. Erityisoppilaiden kasvun määrä selittyy muun muassa tilastoinnin muutoksilla, uusilla diagnooseilla,

hallinnollisilla muutoksilla, taloudellisen tilanteen parantumisella ja sitä kautta lisääntyneillä resursseilla sekä koulujärjestelmän ja lainsäädännön muutoksilla. Suomessa alueellisten erojen taustalla erityisopetuksessa on muun muassa väestörakenne, vanhempien sosioekonominen tausta, oppilasrakenne ja kunnan verotus. (Jahnukainen, Kirjavainen & Pulkkinen 2014, 306-307.) Perussyy on kuitenkin peruskoulun tasa-arvotavoitteessa, joka merkitsi erityisopetuksen tietoista ja suunnitelmallista kasvattamista. Etenkin osa-aikaista erityisopetusta voidaan pitää positiivisena diskriminaationa. (Kivirauma 2015, 44.)

3.2 Kielen ja termien kehitys erityisopetuksessa

”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” on erityisopetuksen ja lastensuojelun klassikkoteos, josta on ilmestynyt 13 painosta, ensimmäinen vuonna 1953 ja viimeisin vuonna 2012. Teoksen eri vuosien painoksista huomaa muutoksen erityisopetuksen terminologian kehityksessä. Erityisopetus oli aluksi nimeltään suojelu- ja parantamiskasvatusoppi (esim. Ahtiainen ym. 2017). Taulukossa 1 on havainnollistettu kielen kehitystä teoksen painovuoden mukaan. Termit ovat painosten sisällysluetteloista.

Taulukko 1. Termien muuttuminen eri painoksissa ”lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” -teoksessa.

1962 & 1970	Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset, Puhe- ja äänihäiriöiset lapset, Kouristuksia saavat lapset, Kuulovikaiset lapset, Näkövikaiset lapset, Vajaaliikkeiset lapset, Eräitä pitkäaikaisia tauteja sairastavat lapset, Vajaa-mieliset lapset, Heikkolahjaiset ja hitaasti kehittyneet lapset, Tunne-elä-mältään häiriintyneet lapset, Kouluun sopeutumattomat oppilaat, Sosiaali-sesti sopeutumattomat nuoret
1986	Aistivammaiset lapset, Heikkolahjaiset ja/tai kehityksessään viivästyneet, Kehitysvammaiset lapset, Oppimisvaikeuksista kärsivät lapset, Liikunta-vammaiset ja pitkäaikaissairaat, Käyttäytymishäiriöiset lapset, Normaalius vs. poikkeavuus
1991	Näkövammaiset, Kuulovammaiset, Kuurosokeat lapset, Älykkyydeltään poikkeavat, Kielellisen alueen oppimisvaikeudet, Liikuntavammaiset ja pitkäaikaissairaat, Käyttäytymishäiriöiset lapset, Normaalius vs. erilaisuus erityispedagogiikan näkökulmasta

2002	Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret, Kuuloon liittyvät vaikeudet, Näkövammaiset lapset, Liikkumiseen liittyvät vaikeudet ja monivammaisuus, Kehitysvammaisuus, Erityiset oppimisvaikeudet
2012	Kognitiiviset vaikeudet, Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus, Oppimisvaikeudet, Lapsuuden ongelmallistuminen

Vuosien 1962 ja 1970 painoksissa käytetään termejä ”vajaaliikkeiset lapset” ja ”vajaamieliset lapset”, mutta termiä ”vajaa” ei käytetä enää vuoden 1986 painoksessa. Termiä ”heikkolahjaiset” ei käytetä enää vuoden 1991 painoksessa, mutta sen sijaan on käytetty termiä ”älykkyydeltään poikkeavat”. Vuoden 1986 painoksessa puhutaan ”normaalius vs. poikkeavuus” -teemasta, ja vuoden 1991 painoksessa se on muutettu ”normaalius vs. erilaisuus”, jonka jälkeen tällaista vastakkainasettelua ei löydy myöhempien painoksien sisällysluettelosta. Termejä ”tunne-elämältään häiriintyneet lapset”, ”kouluun sopeutumattomat oppilaat” ja ”sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret” käytetään vuosien 1962 ja 1970 painoksissa, mutta myöhemmissä painoksissa näitä termejä ei enää ole. Vuosien 1962 ja 1970 painoksissa on käytetty termejä ”kuulovikaiset” ja ”näkövikaiset”, jonka jälkeen myöhemmissä painoksissa on käytetty termejä ”aistivammaiset”, ”näkövammaiset” tai ”kuulovammaiset”. ”Käyttäytymishäiriöiset” -termiä ei ole enää uusimmassa, vuoden 2012 painoksessa. Uusimmassa painoksessa on käytetty termejä ”kognitiiviset vaikeudet” ja ”sosioemotionaalinen kompetenssi”, joita ei aiemmissa painoksissa ole. Sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita (Kuorelahti ym. 2012, 201). Termit ”kognitiiviset vaikeudet” ja ”sosioemotionaalinen kompetenssi” ovat yläkäsitteitä, ja sisällyttävät monia aikaisempia termejä kuten esimerkiksi ”lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset” ja ”sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret”.

Kivisen ja Kivirauman artikkelissa vuodelta 1986 erityisopetuksesta puhutaan melko eri tavalla kuin nykyään, ja käytetään termejä, joita ei enää nykypäivänä käytetä erityisopetuksesta puhuttaessa, esimerkiksi:

”..Kaikki katkokset ja häiriöt vaarantavat tärkeiden tavoitteiden saavuttamista määrääjassa. Samalla järjestelmä sietää poikkeavuutta entistä huonommin. Oppilaiden erilaisuus muodostuu ongelmaksi, johon tartutaan erityistoimin. Perinteisesti erilaiset oppilaat ohjataan erityisluokille saamaan apukoulu- ja tarkkailuopetusta..”

Termejä apukoulu ja tarkkailuopetus ei enää käytetä ollenkaan, ja artikkelissa todetaankin, että niiden käytöstä on vuoden 1984 peruskouluasetuksessa luovuttu. Artikkelissa puhutaan *katkoksista* ja *häiriöistä* opetuksessa, nykypäivän keskustelussa käytetään muun muassa termiä *haasteet*. Vuonna 1986 oppilaiden erilaisuus koettiin ongelmana, sillä: ”..erilaiset oppilaat ohjataan erityisluokille..”, tänä päivänä erilaisuus koetaan ennemminkin monimuotoisuutena ja rikkautena. Artikkelissa käytetään myös termejä *henkisessä kehityksessä viivästyneet*, *lievästi vajaa-mieliset*, *tunne-elämältään häiriytyneet*, *sosiaalisesti sopeutumattomat*, *hitaasti edistyvät*, *pahatapaiset* ja *kasvatuksellisesti laiminlyödyt*. (Kivinen & Kivirauma 1986.)

Ahtiainen ym. (2017) ovat tarkastelleet hallinnollisten dokumenttien sanastoa, jolla oppilaita on ennen peruskoulua ja peruskoulussa nimetty käyttäen vuosien 1979-2015 tilastointeja. Käsitteellisesti perusopetusta on hallinnut pitkään jako erityis- ja yleisopetukseen. Yleisopetukseen on kuulunut ajatus yleisten tavoitteiden oppimisesta ja oppimistulosten saavuttamisesta ja oppilaasta, joka mahtuu normaaliksi ymmärretyn puitteisiin. Käsitteiden kautta oppilaat asetetaan joko osalliseksi tai ei-osalliseksi laajempaan ryhmään oppilaita, eli kielellä oppilaiden erityisyys saadaan joko näkymättömäksi tai näkyvämmäksi. Oppilaan kannalta on siis merkityksellistä millaista käsitteistöä oppilaista käytetään, ja onko koulussa käytettävä kieli lähtökohdiltaan osallistavaa vai ei-osallistavaa. Vuonna 2010 tehty ja 2011 voimaan tullut lakimuutos (Finlex 2010) uudisti kieltä siten, että aiemmin käytetyn erityisopetuksen sijaan ryhdyttiin puhumaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. (Ahtiainen, Hautamäki, Hienonen, Jahnukainen & Lintuvuori 2017.)

Suomessa erityisluokilla on ollut monenlaisia nimityksiä, ja aikaisemmin luokkien nimestä pysytyi päättelämään oppilaiden keskeiset haasteet. Entinen apukoulu -nimi hylättiin ja nimeksi tuli mukautettua opetusta antava koulu, ja luokista alettiin käyttää EMU-lyhennettä eli erityisopetus mukautetun opetussuunnitelman mukaan. Jos oppilaalla oli käytöksessään ja tunne-elämässään haasteita, hänet siirrettiin tarkkailuluokalle. Sittemmin nimi muutettiin sopeutumattomien erityisopetukseksi ja luokat olivat ESY-luokkia, ja nimi tarkoittaa sopeutumattomien (S) erityisopetusta (E) yleisopetuksen (Y) opetussuunnitelman mukaan. Samalla periaatteella dysfaattisten eli kielenkehityksen erityisvaikeuksien opetuksesta käytettiin lyhennettä EDY, kuulovammaisten luokista lyhennettä EKV ja näkövammaisten luokista lyhennettä ENÄ. Kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen lyhenne oli EHA 1 tai vaikeimmin vammaisten EHA 2. Nykyään useissa kunnissa käytetään vaikeasti kehitysvammaisten opetuksesta nimeä TOI-opetus eli toiminta-aloitteinen opetus. Virallisissa asiakirjoissa käytetään termiä yksilöllistetty opetus, jo-

ten kouluissa voi olla yhä laajemmalla variaatiolla oppimisen haasteita samassa luokassa. Eri-tyiskoulujen nimet ovat muuttuneet apukouluista ja mukautetun opetuksen kouluista erityis-kouluiksi. (Takala 2016, 52-53.)

Inkluusiopolitiikkaan on liittynyt myös huomattava erityisopetusta koskeva käsitteellinen muutos. 1990-luvulla koulutuspolitiikassa ja hiljalleen myös koulun arjessa käsite ”erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas” vakiinnutti paikkansa. Tämä korvasi ne monet erilaiset vammakategoriat, joilla erityisoppilaita oli aikaisemmin määritetty ja rajattu. (Mietola 2016, 371.) Erityisopetusta käytetään käsitteenä usein, kun kuvataan sitä, miten perusopetuksessa tuetaan kaikkien oppilaiden oppimista. Tämän päivän perusopetuksessa erityisopetuksella on paikkansa käsitteenä, mutta hieman eri tavalla kuin esimerkiksi kymmenen vuotta sitten. Uuden tukijärjestelmän myötä yleis- ja erityisopetuksen erillisyydestä on pyritty pääsemään eroon ja palvelu on käsitteellistetty yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kautta. Laissa erityisopetus sisältyy terminä erityisen tuen alle: *”Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta”* (Finlex 2010, 17§). (Ahtiainen ym. 2017.)

3.3 Inkluusio ja erityisyys

Erityisopetukseen liittyvää keskustelua on 1970-luvulta lähtien hallinnut yksi kiistelty aihe: kysymys erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisestä suhteesta ja oppilaiden mahdollisuudesta opiskella yleisopetuksessa. Pohjoismaissa tämän keskustelun puitteissa käytettiin käsitettä integraatio 1990-luvulle saakka, jonka jälkeen alettiin käyttää myös käsitettä inkluusio. Suomeenkin rantautunut käsite *inclusive education* sai aikaan kritiikkiä koko suomalaista erityisopetusjärjestelmää vastaan (Saloviita 2006, 339). Inklusiivisen koulun ensisijainen tarkoitus on, että kaikkien lasten tulisi oppia yhdessä aina kun mahdollista, huolimatta mahdollisista vaikeuksista tai erilaisuuksista, joita heillä on. Inklusiivisen koulun tulee myös tunnistaa ja vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin sekä tarjota tarvittava tuki sitä tarvitseville varmistaakseen riittävän opetuksen tehokkuuden. (Unesco 1994, 11.) Inkluusio tarkoittaa myös osallisuutta, ja sitä, että kaikilla on yhdenvertainen oikeus käydä omaa lähikouluaan (Takala 2016, 13).

Nykyään useimmat maat ovat ilmaisseet virallisissa ohjelmissaan tavoitteekseen sellaisen koulutusjärjestelmän, jossa kaikki oppilaat voivat käydä yhteistä koulua ja jossa kaikkien hyvästä yksilöllisestä opetuksesta pidetään hyvää huolta. Tällainen inklusiivinen kasvatusta on ilmaistu myös yleisenä tavoitteena useissa YK:n julkilausumissa 1980-luvulta lähtien. (Hautamäki, Ki-

virauma, Lahtinen, Moberg, Savolainen & Vehmas 2015, 76.) Inklusiivinen koulutusjärjestelmä muodostuu kolmesta pääkohdasta: koulutukseen pääsystä (access), osallisuudesta (participation) ja laadusta (quality) (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 202).

Suomalainen koulun kaksoisjärjestelmä, jossa yksilö joko määriteltiin tavalliseksi tai poikkeavaksi, on saanut väistyä inklusion käsitteen myötä. Kaksoisjärjestelmän puitteissa yksilön luokitteluun on käytetty valtavasti ammattilaisten resursseja. Kaksoisjärjestelmään kohdennetun kritiikin mukaan erityiskouluun ja – luokkaan siirrettäessä oppilas eristäytyy, leimautuu eikä hänen koulutuksellinen tasa-arvonsa toteudu. Inklusiota on perusteltu myös muun muassa sillä, että erillinen erityisopetus ei ole taloudellisesti eikä pedagogisesti tehokasta, eivätkä sosiaaliset taidot kehity toivotulla tavalla homogeenisessä, erityisoppilaiksi leimatussa ryhmässä. (Naukkari 2005, 11.)

Niemi (2014, 356) tutkimuksen mukaan yksilön poikkeavuutta korostavat erityisopetusluokitukset kulkevat yhä sekä arjen keskusteluissa että koulutuspoliittisissa dokumenteissa mukana. Niemi käytti tutkimuksessaan aineistona koulutusalan asiantuntijoiden haastatteluja ja koulutuspoliittisia dokumentteja. Hän toteaa, että keskustelussa inklusiosta esiin nousi usein ideologian ja käytännön välinen jännite, sillä inklusion toteutuminen kuvattiin epärealistisena ja mahdottomana ”riittävän poikkeavien” opiskelijoiden kohdalla. (Niemi 2014.)

Helakorven, Holmin ja Riitaojan tutkimuksessa (2019) kävi ilmi, että monet oppilaat, jotka kävivät yleisopetuksesta erillisessä erityisopetuksessa, ilmaisivat kiinnostuksensa vaihtaa yleisopetuksen ryhmään, tai häivyttää erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajoja muilla keinoilla. Näille oppilaille tarjottiin mahdollisuutta vaihtaa yleisopetuksen ryhmiin, mutta lopulta kaikki heistä halusivat jäädä erityisopetuksen ryhmään. (Helakorpi ym. 2019.)

4 Erityisopetus nykyään

Tämän luvun teoreettinen viitekehys muodostuu erityisopetuksen muutosprosessista ja uudesta perusopetuslaista sekä erityisopetuksen tarpeen määrittelystä. Uuteen perusopetuslakiin liittyen tähän teoriaosaan kuuluu myös kolmiportaisen tuen malli ja oppimisympäristöt.

4.1 Erityisopetuksen muutosprosessi ja uusi perusopetuslaki

Ennen uutta perusopetuslakia oppilaalla, jolla oli lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, oli oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen. Jos oppilas oli tukiopestusta ja osa-aikaista erityisopetusta vaativampien erityistoimenpiteiden tarpeessa, hänet tuli ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetuksen tarpeen tuli perustua oppilaan vammaisuuteen, sairauteen, kehityksessä viivästymiseen, tunne-elämän häiriöön tai muuhun vastaavaan syyhyn. (Erityisopetuksen strategia 2007, 22-23.)

Erityisopetuksen strategiassa vuonna 2007 erityisopetuksen kehittämisen tarpeelle esitettiin kaksi keskeistä perustetta. Tilastoista voitiin havaita, että erityisopetusta saavien oppilaiden määrä oli noussut ja erityisopetuksen järjestelyissä kuntien välillä oli havaittu eroja. Kuntien väliset erot nostivat esiin kysymyksen siitä, toteutuuko oppilaan oikeus tukeen valtakunnallisesti samoin perustein. Käytännössä uudistustyö alkoi vuonna 2008 tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintana, joka tunnetaan myös nimellä Kelpo-hanke. (Ahtiainen 2019.) Keväällä 2008 Kelpo-hankkeeseen pääsivät mukaan 233 Suomen kuntaa ja myöhemmin mukaan on tullut valtaosa Suomen kunnista. Näin kunnissa on tultu tietoisiksi tulevasta perusopetuslain uudistuksesta, joka tuli voimaan 2011 ja opetussuunnitelman perusteiden uudistuksesta, joka tuli myös käyttöön 2011. (Ahtiainen ym. 2012, 25.)

Uudistusten yksi tavoite oli lähikouluperiaatteen vahvistaminen, joka yhdistyi inklusiivisen koulun periaatteeseen. Oppilaan pitäisi ensisijaisesti saada opiskella lähikoulussa, mutta tuen tarjoamiseen ja opiskelupaikkaan liittyvät päätökset tulee aina arvioida tilannekohtaisesti, ja tärkeintä on opetuksen järjestäminen oppilaan edun mukaisesti. Erityisopetuksen strategian (2007) yksi keskeisimmistä ehdotuksista oli tukijärjestelmän kehittäminen nykyisen kolmiportaisen tuen mallin mukaiseksi, johon kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Ahtiainen 2019.)

Lähikouluperiaatteen ja kolmiportaisen tuen mallin lisäksi vuoden 2011 uusi lainsäädäntö painottaa varhaista puuttumista ja pedagogista lähestymistä vanhan medikaalisen mallin sijasta,

jossa ongelmat diagnosoitiin ja oppilaat kategorisoitiin sen mukaan. Uudistusten myötä pedagoginen arviointi ja dokumentaatio ovat tulleet olennaiseksi osaksi opettajien työtä, ja ongelmallisten tilanteiden ratkaisut eivät ole enää siirrettävissä muille koulun ammattilaisille, vaan tuen tarjoaminen perustuu moniammatilliselle yhteistyölle (Ahtiainen, Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2013, 70.) Perusopetuslain muutoksessa kyse on koko koulua koskevasta muutoksesta, jossa tuen tarjoaminen ei ole enää pelkästään erityisopetuksen piirissä tapahtuvaa. Kolmiportaisen tuen malli mukailee Yhdysvalloissa jo pitkään ollutta RTI-mallia (*response-to-intervention*). Suomalaisessa tuen mallissa erityislaatuista on se, että erityisopetukselliset palvelut ovat saatavilla kaikilla tuen tasoilla. Erityisopetus ulottuu laajalle, sillä erityisopettajilta on käytännössä saatavilla tukea kaikkiin koulunkäynnin ja oppimisen haasteisiin. (Björn, Jahnukainen & Savolainen 2017, 33.)

Laki perusopetuslain muuttamisesta tuli voimaan 1.1.2011. Laissa määritellään oppilaan oikeus tukiopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen sekä yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Lisäksi laissa säädetään, että opetuksen järjestäjän on huolehdittava erityisen tuen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä. (Finlex 2010, 39§.) Lakimuutos korostaa oppilaan oikeutta saada tukea heti tarpeen ilmetessä, ja tärkeää onkin oppilaan pääseminen tuen piiriin mahdollisimman varhain. Varhainen tuki ennaltaehkäisee ongelmien lisääntymistä ja kasaantumista. (Verner 2017.)

Pulkkisen tutkimuksen (2019, 58) mukaan opetustoimen johdossa työskentelevät (N=7) kokivat panostaneensa perusopetuslain uudistuksen jälkeen aiempaa enemmän varhaiseen tukeen. Tutkimuksen perusopetuslain uudistus on parantanut kouluissa oppimissuunnitelman käyttöä, mutta tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden (N=335) mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen tilanne on heikentynyt uudistuksen jälkeen resurssien heikentymisen myötä. (Pulkkinen 2019.)

4.1.1 Kolmiportaisen tuen malli

Oppimista ja koulunkäyntiä tukevat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, ja näistä oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja, kuten tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, tulkitsemispalveluita, avustajia tai erityisiä apuvälineitä, voi käyttää kaikilla kolmella tuen tasolla sekä yksittäin että yhtä aikaa. Tuen järjestämisen lähtökohtana toimii kunkin oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet sekä oppimisen ja kehittämisen tarpeet. (Opetushallitus 2016, 61.) Vaikka suurin osa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista

saa yhä opetuksestaan suurimman osan erityisryhmässä, yhä useampi oppilas saa ainakin osittain tarvitsemansa tuen yleisopetuksen ryhmässä (Manninen 2015, 33).

Yleinen tuki ei vaadi erityisiä päätöksiä tai selvityksiä, ja sitä annetaan heti tarpeen ilmetessä. Tehostettuun tukeen tarvitaan pedagoginen arvio tuen tarpeista oppilaan, huoltajan ja koulun näkökulmasta. Tehostettua tukea annetaan normien mukaan muun opetuksen yhteydessä, ja esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus ovat merkittävässä osassa tuen toteutumisessa. Erityinen tuki pohjautuu oppilaalle tehtävään henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan ja pedagogiseen selvitykseen ja sen perusteella tehtyyn viralliseen erityisen tuen päätökseen. (Opetushallitus 2016, 62-66.) Opetuksen eriyttäminen on ensisijainen keino ottaa huomioon opetusryhmän jokaisen oppilaan tarpeet ja erilaisuus. Eriyttämisen kolme keskeisintä ulottuvuutta ovat opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluissa. Eriyttäminen edellyttää opettajalta oppimisen prosessien tuntemista, opetusryhmän toiminnan sekä oppilaiden kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia. (Opetushallitus 2010, 9.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä tuen useimmat muodot ovat käytettävissä kaikilla tuen portailla, jolloin esimerkiksi avustavaa henkilökuntaa voidaan käyttää kaikissa opetusryhmissä tuen tasosta huolimatta. Suomessa voidaankin pitää vahvuutena tuen joustavuutta. (Koskela, Moisio, Sinkkonen & Suolanen 2018, 5.)

Erityisopetuksessa oleville tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma on tehtävä erityisen tuen koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi, ja se tehdään yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Suunnitelmasta käy ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen, ja se tarkistetaan vähintään kerran vuodessa. (Finlex 2010, 17a§.)

4.1.2 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu tapahtuu, ja niihin kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Oppimisympäristöjen tulisi muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus. Oppimisympäristöissä tulee ottaa huomioon eri oppiaineiden erityistarpeet ja mahdollisuudet luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun eri näkökulmista. Oppimisympäristöissä tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja räätälöidä oppimisympäristöt oppilaiden tuen tarpeiden mukaan. (Opetushallitus 2016, 29-30.)

Erityisopetuksessa opetussuunnitelman tavoitteet asetetaan yksilöllisesti, opetuksen sisällöt määräytyvät tavoitteista käsin, opetusmenetelmien käytössä pitäisi näkyä soveltaminen yksilöllisten tarpeiden kohtaamisessa ja oppilasarviointien tulisi perustua opetustilannekohtaiseen pedagogiseen arvioon. Erityisopetuksessa korostuu vaatimus tehokkaasta opetuksesta, joka edellyttää jatkuvaa ja intensiivistä oppilaan etenemisen seuraamista ja arviointia, ja tähän myös erityisopettajat on koulutettu. Nykyisin erityisopetus toteutuu Suomessa erilaisissa oppimisympäristöissä laitoksista tavallisiin luokahuoneisiin. Oppimisympäristöillä on suuri rooli erityisopetuksen toteutumisessa, sillä ne voivat joko estää tai edistää yksilöllistä oppimista. Erityisopetuksen kehityskulku on alkanut selkeästi erillään sijaitsevista oppimisympäristöistä yleisopetukseen ja kaikille oppilaille yhteisiin oppimisympäristöihin. (Moberg & Vehmas 2015, 64-67.)

Karkeasti erityisopetus voidaan jakaa kahteen ryhmään, luokkamuotoiseen ja luokattomaan opetukseen. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelee sellaisia oppilaita, joiden oppimisen haasteet ovat sellaisia, että niihin vastaaminen vaatii jatkuvaa erityisopetusta ja usein myös pientä ryhmää. Lapselle saatetaan suositella erityisluokkaa jo päivähoidon puolesta sekä vanhempien tai koulun aloitteesta, ja usein päätöksenteossa on mukana lääketieteellisiä tai psykologisia asiantuntijoita. Oppilaan sijoitus erityisluokalla on tarkastettava ennen toiselle luokalle siirtymistä ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä (Finlex 2010, 17§). Erityisopetuksen tärkein ydin on jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti räätälöity opetus, ja erityisluokassa hyvinkin yksilöllinen opetus on mahdollista, koska oppilaita on yleensä alle kymmenen. Erityisluokan yksi heikkouksista on tavallisen oppilaan mallin puuttuminen niin oppilailta kuin opettajaltakin. (Takala 2016, 49-58.)

Suomessa toimivista erityiskouluista osa oli aiemmin erikoistunut tiettyyn erityispedagogiikan osa-alueeseen kuten näkö- tai kuulovammaisten opetukseen tai kielellisiin haasteisiin, mutta nykyään erityiskoulujen oppilailla on monenlaisia tuen tarpeita. Kuntien erityisluokkia tai -kouluja ei nimetä yhden diagnoosin mukaan, sillä oppilailla saattaa olla monenlaisia haasteita oppimisessaan, ja näin ollen opettaja kohtaa erilaisia pedagogisia haasteita. Erityiskouluissa on kiinnitetty erityistä huomiota oppimisen puitteisiin, esimerkiksi liikuntavammaisten koulussa käytävät ovat väljiä ja hissit suuria, kuulovammaisten koulussa on panostettu melun ehkäisyyn, näkövammaisten koulussa on tehty esimerkiksi voimakkaita värikontrasteja liikkumisen helpottamiseen ja sopeutumattomien koulussa esimerkiksi jokaisella luokalla on oma sisäänkäyntinsä, ympäristö on strukturoitu ja jokaiselle on oma merkitty paikka ja tila. (Takala 2016, 54-56.)

Luokkamuotoisen erityisopetuksen lisäksi on osa-aikaista eli laaja-alaista erityisopetusta lieviä oppimisen vaikeuksia varten ja se voidaan aloittaa joustavasti tarpeen mukaan. Laaja-alaista erityisopetusta saa erityisopettajalta useimmiten pienryhmässä, jonkin verran yksilöopetuksena ja yhä enenevässä määrin yhteisopetuksena. Yksilöopetuksessa keskityttiin pitkään puheopetukseen, mutta nykyisin ne saadaan ratkaistua usein jo esiopetuksessa, ja näin ollen yksilöopetuksen tyypillisimmät ongelmat nykyisin ovat lukemaan oppiminen, matemaattiset vaikeudet tai vieras kieli. Yksilöopetuksen hyviä puolia ovat rauhallinen oppimisympäristö, mutta toisaalta sosiaaliset taidot eivät harjaannu yksilöopetuksessa, ja opetus on yksilölle haastavaa, sillä opettaja on vain häntä varten. Pienryhmäopetus on yleisin laaja-alaisen erityisopetuksen muoto, ja sen koko vaihtelee kahdesta oppilaasta kymmeneen, yleisimmin oppilaita on kahdesta viiteen kerralla. Jos pienryhmässä on oppilaita, joiden haasteet ovat samankaltaisia, tulee ryhmästä homogeenisempi ja opettajan on helpompi suunnitella opetusta. Pienryhmässä oppilaat pääsevät harjoittelemaan sosiaalisia taitoja, mutta toisaalta taas pienryhmän oppilas voi kokea leimautuvansa. Yhteisopetuksesta käytetään myös samanaikaisopetuksen nimeä, ja se tapahtuu oppilaan omassa luokassa yhdessä aineen- tai luokanopettajan kanssa. Näin ollen opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Yhteisopetuksessa useampi oppilas saa tukea kuin yksilö- tai pienryhmäopetuksessa. (Takala 2016, 60-65.)

Tilastokeskuksen mukaan erityiskoulussa kokoaan opetuksensa saavien osuus pienenee, sillä syksyllä 2017 erityistä tukea saaneista oppilaista 9,5 prosentilla opetus annettiin kokonaisuudessaan erityiskoulun erityisryhmässä, kun vastaava osuus oli 13 prosenttia vuonna 2011, vuonna 2014 se oli 12 prosenttia ja 10 prosenttia vuonna 2016. Tehostettua tai erityistä tukea peruskoulun oppilaista sai 17,5 prosenttia syksyllä 2017, ja kolme neljästä tehostetun tuen oppilaasta sai osa-aikaista erityisopetusta. Kaikista peruskoululaisista 22 prosenttia sai osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2016-2017, ja ainakin 29 prosenttia peruskoululaisista sai jonkinlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea samana lukuvuonna. (Tilastokeskus 2018.) Jos oppilas opiskelee erityiskoulussa, sen tavoitteena on, että se ei olisi pysyvä ratkaisu, ja oppilas voisi siirtyä yleisopetukseen, kun oppimisen haasteet on voitettu. Käytännössä erityiskoulussa opiskelu vaikuttaisi kuitenkin olevan pitkäaikaista ja erityiskouluun siirtyminen on yleisempää kuin sieltä palaaminen. (Takala 2016, 56.)

4.2 Erityisopetuksen tarpeen määrittely

Perinteinen erityisopetus on ongelmallista inklusiivisesta näkökulmasta, joka painottaa yleistä opetusta erityisopetuksen sijaan. Kuitenkin niin kauan kuin erityisopetuksen professionaalisen kompetenssin ja hyvinvointivaltion määrittelemien tarpeiden välillä on korrelaatio, erityisopetuksen professio oikeuttaa olemassaolonsa. Ongelmallista on se, että hyvinvointivaltion ideologia on muuttumassa tai ainakin sitä haastetaan, erityisesti sen kysymyksen osalta, kenelle ja missä tarkoituksessa erityisopetusta tarjotaan. (Hausstätter 2011, 9-10.) Oppilaiden erilaisuus ja kouluorganisaation kyky kohdata se, vaikuttivat erityisopetuksen syntyyn. Koululla on oltava keinoja, joiden avulla se tunnistaa erityisopetuksen tarpeessa olevat oppilaat. Erityisopetuksessa käytössä olevan oppilaiden luokittelun ja nimeämisen pääasiallinen tarkoitus on palvella erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tarpeita ja mahdollistaa oppilaille sopiva opetus. (Moberg & Vehmas 2015, 57.)

Erityisoppilaiden luokittelusta ei ole olemassa yhteisesti sovittua kansainvälistä käytäntöä. Monissa Euroopan maissa erityisoppilaita luokitellaan 6-10 kategoriaan, Suomessa puolestaan kyseinen luokittelu on jatkuvassa muutoksessa diagnostisen tiedon lisääntyessä ja kouluorganisaation muuttuessa. (Moberg & Vehmas 2015, 58.) Tilastokeskuksen erityisopetustilastojen mukaan perusteet erityisopetukseen otetuilla ja siirretyillä vuosina 2001-2010 olivat seuraavat: vaikea tai lievä kehitysviivästymä, eriasteinen aivotoiminnan häiriö tai liikuntavamma, tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus, autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet, kielen kehityksen häiriöstä johtuvat oppimisen vaikeudet, näkövamma, kuulovamma tai jokin muu syy. Vuodesta 2011 luokittelu lopetettiin, sillä siirryttiin kolmipor-taiseen tuen malliin. (Tilastokeskus.)

Jatko-opintoja rajoittaneen rinnakkaiskoulujärjestelmän väistyttyä, lukio-opinnot ovat tulleet Suomessa yhä laajemman opiskelijaryhmän saataville. Lukioden opiskelijajoukot ovat muuttuneet yhä heterogeenisemmiksi, ja samalla oppimisvaikeudet ja opiskelijoiden opinnoissaan tarvitsema tuki ovat tulleet yhä yleisimmiksi. (Jäntti, Kiiskinen, Kyttälä & Sinkkonen 2016, 52.) Opiskelija voi olla hetkellisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan, tai tuen tarve voi johtua muun muassa kielellisestä, matemaattisesta, motorisesta tai tarkkaavaisuuden häiriöstä. Opiskelijan tuen tarve voi myös liittyä sosiaalisiin vaikeuksiin, mielenterveyden tai elämäntilanteen haasteisiin. Lähtökohtaisesti tuen tarve arvioidaan yhteistyössä opiskelijan ja mahdollisuuksien mukaan myös huoltajien kanssa, ja tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen pyritään aloittamaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. (Opetushallitus 2015, 20.)

Koskelan ym. (2018) tapaustutkimuksessa yhden koulun osalta tulokseksi saatiin, että yhteisopettajuus tuo monia etuja oppilaan tuen tarpeen arviointiin. Tässä tapauksessa yhteisopettajuudella tarkoitettiin luokanopettajien ja erityisopettajien yhteisopettamista. Useamman opettajan tuen tarpeen suunnitteluprosessi, joka alkaa tuen tarpeen arvioinnista on yksi yhteisopettajuuden tuomista eduista. Kun kaksi opettajaa oli havainnoimassa opetusryhmää, tuen tarpeen määrittely ja oppilaalle suunnattu tuen toteutus parantuivat, ja se hyödytti ennen kaikkea oppilaita. Oppilaantuntemus nähtiin monipuolisempänä yhteisopettajuudessa, mikä oli hyödyllistä tuen tarpeen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Koskela ym. 2018.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia opiskelijoiden määritelmiä erityisopetuksesta. Tutkielman empiirinen osuus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella, ja aineistonkeruumenetelmänä on käytetty avointa kyselyä. Tutkimuksessa oli mukana 48 kasvatustieteen opiskelijan vastausta. Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisen sekä teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmillä. Seuraavissa alaluvuissa kerron tutkimuksen toteuttamisesta tarkemmin.

5.1 Tutkimuskysymykset ja aineisto

Tutkielmani tavoitteena on selvittää opiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä erityisopetus on ja keille se on tarkoitettu. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Mitä erityisopetus on kasvatustieteen opiskelijoiden määrittelemänä?
2. Keille erityisopetus on tarkoitettu kasvatustieteen opiskelijoiden määrittelemänä?

Aineisto on kerätty Oulun yliopistolla ensimmäisen vuosikurssin kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoilta, ja vastauksen antaneissa oli luokanopettajaopiskelijoita, varhaiskasvatuksen, erityispedagogiikan ja yleisen kasvatustieteen opiskelijoita sekä aineenopettajaopiskelijoita. Tutkimus toteutettiin massaluennolla, jolloin tavoitettiin suuri määrä osallistujia.

Tutkimukseen osallistuneet kertoivat taustatiedot itsestään ja vastasivat kysymykseen, joka oli ”mitä ja keitä varten erityisopetus on?”. Taustatietoina kysyttiin sukupuolta, ikää, pääainetta, onko toiminut koskaan opettajan tai erityisopettajan tehtävissä, minä vuonna on aloittanut yliopisto-opinnot ja saako vastausta käyttää tutkimustarkoituksessa. Opiskelijat saivat vastata A4-paperin verran niin pitkästi kuin halusivat, kuitenkin korkeintaan 20 minuutin ajan. Vastauksia saatiin noin 150, ja aineistosta poimittiin 48 vastausta satunnaisotannalla, jolloin vastauksista pro gradu -tutkielmaani päätyi noin 32 prosenttia vastauksista.

Vastausten pituus vaihteli parista lauseesta melkein koko A4-mittaisen sivun vastauksiin. Aloitin analysoinnin lukemalla vastaukset useaan kertaan läpi. Vastaukset olivat minulla paperissa muodossa, jokainen vastaus omalla paperillaan.

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat aloittaneet yliopisto-opintonsa vuonna 2017, ja kaikki antoivat luvan vastauksen käyttämiseen tutkimukseen. Vastaajia oli yh-

teensä 48, ja heistä 35 on naisia ja 13 miehiä. Vastaajista 34 ei ollut toiminut opettajan tai erityisopettajan tehtävissä. Vastaajista 14 oli tehnyt opettajan sijaisuuksia. Yksikään vastaajista ei ollut toiminut erityisopettajan tehtävissä. Tutkimusjoukosta luokanopettajaopiskelijoita oli 20, varhaiskasvatuksen opiskelijoita 14, terveystiedon opettajaksi opiskelevia kaksi, erityispedagogiikan opiskelijoita 10 ja yleisen kasvatustieteen opiskelijoita kaksi.

5.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa pelkistetyimmillään teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien ikään kuin alhaalta ylöspäin. Tällöin on tärkeää pohtia aineiston rajausta siten, että sen analysointi on mielekäästä ja järkevää. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun jonkin tietyn ilmiön olemuksesta tarvitaan perustietoa. (Eskola & Suoranta 2001, 19.) Laadullinen analyysi rakentuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, ja käytännössä nämä kaksi vaihetta menevät päällekkäin. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan tietystä näkökulmasta ja kiinnitetään huomiota siihen, mikä on kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Näin aineisto pelkistyy hallittavammaksi joukoksi ”raakahavaintoja”, jonka jälkeen havaintoja yhdistellään. Laadullisessa analyysissä erot ihmisten havaintoyksiköiden välillä ovat tärkeitä. Arvoituksen ratkaisuvaiheessa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta rakennetaan merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 39-44.)

Miles ja Huberman (1994) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia kolmevaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluvat: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisen käsitteiden luominen. Pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, niitä yhdistetään ja niistä muodostetaan alaluokkia. Alaluokkia yhdistellään ja niistä muodostetaan yläluokkia. Yläluokkia yhdistetään ja niistä muodostetaan kokoavia käsitteitä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 91.)

Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa analysoitava informaatio pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Tämä voi tapahtua joko informaation tiivistämisellä tai pilkkomisella osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistosta poimitaan tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana tai samaa asiaa tarkoittava ajatuskokonaisuus. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 91-92.) Taulukossa 2 näkyy esimerkki siitä, miten alkuperäisilmaukset pelkistyivät.

Taulukko 2. Alkuperäisilmauksien pelkistyminen.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETTY ILMAUS
”Erityisopetus on niitä varten, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa tai heillä on muita vaikeuksia jotka vaikuttavat oppimiseen, esim sairaus tai kehitysvamma.”	Erityisopetus on niille, joilla on oppimisvaikeuksia, sairauksia tai kehitysvamma.
”Erityisopetus on mielestäni jokaista oppilasta varten, mielestäni oppilaan kyvykkyys ja osaaminen taikka hänen muut ominaisuutensa eivät saa evätä häneltä mahdollisuutta erityisopetukseen.”	Erityisopetus on kaikille.
”Annetaan yksilöllistä opetusta ihmisen kehitysvaiheen mukaisesti ja muokataan opetus yksilölle soveltuvaksi.”	Erityisopetus on yksilöllistä ja muokattua opetusta.
”Erityisopetuksessa opetus mukautuu lapseen eikä lapsi opetukseen.”	Erityisopetus on opetuksen mukauttamista.

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta poimitut alkuperäisilmaukset käydään läpi huolellisesti, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä toimii esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Luokittelussa aineisto tiivistyy, ja klusteroinnissa luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 92.) Taulukossa 3 näkyy esimerkki siitä, miten pelkistetyistä ilmauksista muodostui ala- ja yläluokkia.

Taulukko 3. Pelkistetyistä ilmauksista ala- ja yläluokkien muodostaminen.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Erityisopetus on niille, joilla on oppimisvaikeuksia, sairauksia tai kehitysvamma.	Eriytyneisyys, spesifiys	Erityisopetuksen kohdentaminen tietylle ryhmälle.

Erityisopetus on kaikille.	Saatavuus, yleisyys	Kaikkien oikeus erityisopetukseen.
Erityisopetus on yksilöllistä ja muokattua opetusta.	Yksilöllisyys	Jokaisen lähtötason huomioiminen.
Erityisopetus on opetuksen mukauttamista.	Mukautuneisuus, sovellettavuus	Opetusta sovelletaan jokaisen oppilaan tarpeisiin.

Klusterointia seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotellaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointi on jo osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointi on prosessi, jossa tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Edelleen abstrahoinnissa jatketaan aineiston luokittelua ala- ja yläluokista pääluokiksi ja yhdistäviksi luokiksi kohti teoreettisempaa näkemystä aiheesta. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 93-94.) Taulukossa 4 näkyy esimerkki siitä, miten ala- ja yläluokista muodostui pääluokkia ja yhdistäviä luokkia.

Taulukko 4. Ala- ja yläluokista pääluokkien ja yhdistävien luokkien muodostaminen.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Jokaisen lähtötason huomioiminen.	Henkilökohtaiset tavoitteet oppimisessa.	Yksilöllistä opetusta.
Opetusta sovelletaan jokaisen oppilaan tarpeisiin.	Mukautettua opetusta.	

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja näin saadaan vastaus tutkimusongelmaan. Analyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai kuvaavat teemat. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat merkitsevät tutkittaville, eli tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 94.)

Luokittelun ja teemojen muodostamisen jälkeen jatkoin aineiston analyysia kvantifioimalla aineiston (Sarajärvi & Tuomi 2018, 99). Laskin frekvenssit muodostuneille teemoille sen mukaan, kuinka monessa vastauksessa oli ilmaistu sama asia. Esimerkiksi ”Opetuksen eriytyneisyys” tuli ilmi 30 vastauksessa.

5.3 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi koin tarpeelliseksi käyttää myös teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmää. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan käsitejärjestelmään, ja ensin siinä muodostetaan analyysirunko, jonka jälkeen aineisto pelkistetään aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 95.) Taulukossa 5 näkyy esimerkki analyysirungon muodostumisesta.

Taulukko 5. Analyysirungon muodostuminen.

ILMIÖN ULOTTUVUUDET	ILMIÖN OMINAISUUDET	
Normaali	Instituutioissa etsitään homogeenisuutta	Instituution asettamat normit
Poikkeava	Luokittelut, diagnoosit	Erotellaan ne, jotka eivät ole normin mukaisia

(Hermanfors 2017.)

Aineiston luokittelussa sieltä poimitaan systemaattisesti analyysirungon mukaisia ilmiöitä tai käsitteitä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 95). Taulukossa 6 näkyy esimerkki siitä, miten teorialähtöinen sisällönanalyysi muodostui analyysirungon pohjalta.

Taulukko 6. Teorialähtöinen sisällönanalyysi.

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Kouluissa tehdään ero ”normaalin” ja ”poikkeavan” välille. (Esim. Rinne 2012)	”Erityisopetuksessa pyritään antamaan apua oppilaalle joka ei jostain syystä	Erityisopetuksella autetaan oppilaita,	Normaalius, poikkeavuus

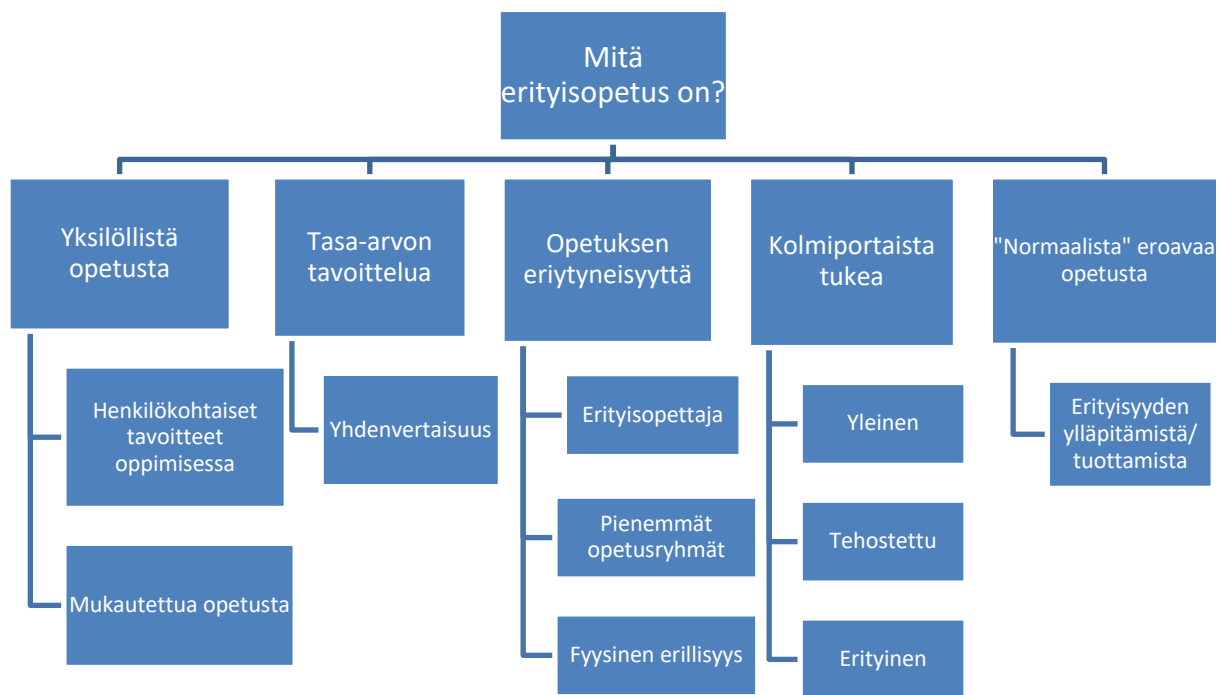
	pysty tai kykene oppimaan tai toimimaan ”normaali” luokan mukana.”	jotka eivät pysy normaaliluokan mukana.	
Erityisopetuksen avulla erotellaan ne, jotka eivät ole normin mukaisia. (Esim. Hermanfors 2017)	”Ihmisille, joilla ei ole mahdollisuuksia erilaisten syiden vuoksi (oppimisvaikeuden, keskittymisvaikeuden, vamman ym) opiskella normaaleissa olosuhteissa / tavallisen perusopetuksen / ryhmän mukana.”	Erityisopetus on niille, joille enemmistölle suunnattu opetus ei sovellu.	Normi, luokittelut, diagnoosit

6 Tutkimustulokset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteen on selvittää miten kasvatustieteiden opiskelijat määrittelevät erityisopetuksen. Tässä luvussa käsittelen tulokset kaikkien tutkimuskysymysten osalta. Tulosten havainnollistamiseksi käytän suoria lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Numeroin kunkin koulutusohjelman opiskelijat erikseen, eli luokanopettajaopiskelijat on numeroitu 1-20, varhaiskasvatuksen opiskelijat 1-14 ja niin edelleen. Suorissa aineistolainauksissa käytän lyhenteitä lo =luokanopettajaopiskelija, lto = lastentarhanopettajaopiskelija, ao = aineenopettajaopiskelija, ep = erityispedagogiikan opiskelija ja yk = yleisen kasvatustieteen opiskelija. Näin ollen vastauslainauksissa on sekä lyhenne että numero, esimerkiksi ”lo1”.

6.1 Mitä erityisopetus on?

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli mitä erityisopetus on kasvatustieteen tiedekunnan opiskelijoiden määrittelemänä. Tämän tutkimuksen mukaan erityisopetuksen määritelmät voidaan jakaa viiteen pääteemaan sisällönanalyysin mukaan. Teemat ovat **Yksilöllinen opetus, Tasa-arvon tavoittelu, Opetuksen eriytyneisyys, Kolmiportainen tuki** ja **”Normaalista” eroava opetus** (kuvio 1). Yksilölliseen opetukseen kuuluvat alateemat *henkilökohtaiset tavoitteet oppimisessa* ja *mukautettu opetus*. Tasa-arvon tavoitteluun kuuluu *yhdenvertaisuuden* alateema. Opetuksen eriytyneisyys on jaettu kolmeen alateemaan, joita ovat *erityisopettaja*, *pienemmät opetusryhmät* ja *fyysinen erillisyy*s. Kolmiportaiseen tukeen kuuluvat *yleinen*, *tehostettu* ja *erityinen* tuki. ”Normaalista” eroavaan opetukseen kuuluu *erityisyyden ylläpitämisen/tuottamisen* alateema. Jotkut vastauksista sopivat useampaan kuin yhteen teemaan. Tässä luvussa käsittelen näitä teemoja opiskelijoiden vastausten kautta.



Kuvio 1. Erityisopetuksen määritelmät.

Yksilöllistä opetusta

Tämän tutkimuksen mukaan yksi keskeisimmistä asioista määriteltäessä erityisopetusta oli yksilöllinen opetus. Vastauksissa korostui yksilöllinen opetuksen räätälöinti ja henkilökohtaiset tavoitteet oppimisen tueksi ja parhaan mahdollisen oppimistuloksen saavuttamiseksi. Yksilöllisen opetuksen lisäksi sisällytin tähän teemaan vastaukset, joissa tuotiin ilmi mukautettu opetus, joka sopii toisaalta myös opetuksen eriytyneisyyden teemaan.

”..Erityisopetus tulisi suunnitella mahdollisimman yksilöllisesti jokaisen sitä tarvitsevan oppilaan kohdalla, jotta se olisi kaikista toimivinta..” (lto11)

”Annetaan yksilöllistä opetusta ihmisen kehitysvaiheen mukaisesti ja mukautetaan opetus yksilölle soveltuvaksi..” (ao2)

”..Yksilöllisen oppimisen huomiointi & henkilökohtaisten polkujen suunnittelu..” (lto14)

”..Erityisopetuksessa opetus mukautuu lapseen eikä lapsi opetukseen..” (yk2)

Vastauksissa korostettiin jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimista ja yksilöllisen opetuksen suunnittelun tärkeyttä. Vastausten mukaan oppilas ei mukaudu opetukseen, vaan erityisopetus muokkautuu oppilaan tarpeisiin.

Tasa-arvon tavoittelua

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus korostuivat tärkeäksi tekijäksi, jotta kaikilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet oppia. Opetus ja koulutus nähtiin jokaiselle kuuluvaksi oikeudeksi. Vastauksissa näkyi, että koulutus on tärkeä asia, ja kaikilla on oikeus siihen riippumatta minkälaisista lähtökohdista on. Tasa-arvon tavoittelu ja yhdenvertaisuus nähtiin tärkeinä arvoina.

”Erityisopetus on sitä varten, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus oppimiseen lähtökohdista riippumatta..” (lto1)

”..Mielestäni on hienoa, että erityisopetusta on tarjolla, sillä se asettaa oppijat tasa-arvoiseen asemaan, mikäli heillä on haasteita oppimisen suhteen..” (lo6)

”..Pohjimmiltaan erityisopetuksen tulisi siis olla jokaisen perusopetuksessa olevan oikeus riippumatta ongelmien tai avun tarpeen laajuudesta..” (ep7)

”..Nykypäivänä erityisopetusta tarjotaan laajemmasti oppilaille sillä halutaan korostaa tasavertaisuutta ja kaikkien yhtäläistä oppimismahdollisuutta..” (lo19)

Opetuksen eriytyneisyyttä

Erityisopetusta verrattiin ”normaaliin” ja ”tavalliseen” opetukseen, ja erityisopetus nähtiin selvästi yleisopetuksesta eroavana opetuksena. Opetuksen eriytyneisyyden kolmeksi alakategoriaksi muodostuivat erityisopettaja, pienemmät ryhmät ja fyysinen erillisyys yleisopetuksesta.

”..Se on yksi opettamisen ja oppimisen muoto, jossa eriyttäminen ja oppilaan saama tuki on kokonaisvaltaisempaa kuin ”normaalissa” luokassa..” (lo6)

Erityisopettaja

Erityisopetuksen yksi tärkeimmistä elementeistä vastausten mukaan oli erityisopettaja:

”..Erityisopettaja tuntee erilaiset kehityksen häiriöt ja osaa tukea heidän kasvua ja kehitystä..” (lto8)

”Erityisopetuksessa on oma erityisopettaja, joka pyrkii tutustumaan oppilaisiinsa..” (lo17)

Pienemmät ryhmät

Pienemmät opetusryhmät verrattuna yleisopetukseen olivat vastausten mukaan olennainen erityisopetuksen ominaispiirre. Pienemmät opetusryhmät nähtiin positiivisena asiana, sillä siellä opettajalla on lähtökohtaisesti enemmän resursseja oppilasta kohden kuin tavallisissa opetusryhmissä.

”..Erityisopetus tapahtuu yleensä pienemmässä ryhmässä kuin oma luokka..”
(lo17)

”..Erityisopetuksessa oppiaineisiin pureudutaan hitaammin sekä pienemmissä ryhmissä..” (lo12)

”..Koska erityisopettajalla on vain muutamia oppilaita kerrallaan, hän pystyy todella näkemään, missä oppilailla on vaikeuksia..” (lo18)

Fyysinen erillisyys yleisopetuksesta

Erityisopetuksen nähtiin myös eroavan yleisopetuksesta fyysisesti erillisenä tilana, jolloin nämä kaksi opetusta eroavat konkreettisesti.

”..Erityisopetuksessa vähemmän oppilaita luokassa -> rauhallisempaa ja opettaja pääsee auttamaan paremmin..” (lo11)

”..He tarvitsevat eriytetyn opetustilan..” (lo10)

Näiden vastausten mukaan erityisopetuksen nähtiin toteutuvan jossain muualla kuin enemmistölle tarkoitettussa yleisopetuksessa.

Kolmiportaista tukea

Muutamassa erityispedagogiikan opiskelijan vastauksessa mainittiin kolmiportainen tuki erityisopetuksen määrittelyssä. Kolmiportainen tuki on nykyisen vuonna 2011 uudistuneen perusopetuslain mukaista opetusta. Kolmiportaiseen tukeen kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki.

”..Erityisopetuksessa voidaan keskittyä yksilöllisesti oppilaan vahvuuksiin ja heikkouksiin ja näin ollen voidaan tarjota erityistä/tehostettua/yleistä tukea..”
(ep5)

”..Mikäli oppilaalla on suurempaa tuen tarvetta, voidaan hänelle kolmiportaisen tuen mallin mukaan ensin järjestää yleistä tukea lähikoulussa. Mikäli tämä ei

riittä, voidaan oppilaalle antaa tehostettua tukea. Laajin tukimuoto, erityinen tuki vaatii pedagogisen selvityksen..” (ep7)

”Normaalista” poikkeavaa opetusta

Monissa vastauksissa korostui se, että erityisopetus nähtiin ”normaalista” ja ”tavallisesta” opetuksesta erillisenä opetuksena, eli erityisopetuksen ja yleisopetuksen välille tehtiin ero. Tämänkin teeman vastaukset sopivat useamman teeman alle.

”Erityisopetusta voidaan antaa esimerkiksi jonkin sairauden/vamman/häiriön vuoksi tai muuten vain asioiden, jotka vaikeuttavat ”tavallisessa” ryhmässä opimista..” (lto14)

”Erityisopetus on kaikille tuentarpeessa oleville intensiivisempää tukea kuin mitä ”normaaliopetuksessa” muutoin annetaan..” (ep3)

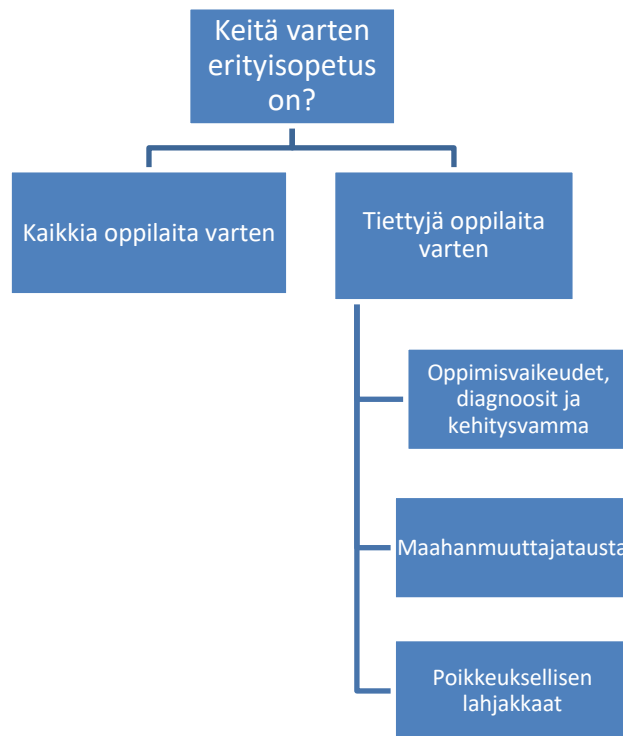
Erityisyyden/toiseuden ylläpitämistä/tuottamista

Vastauksissa tehtiin selvä ero ”normaalin” ja ”tavallisen” opetuksen sekä erityisopetuksen välille, mikä ylläpitää ja tuottaa vastakkainasettelua ”normaalin” ja ”erityisen” välillä. Poikkeavuutta ja toiseutta ylläpidettiin ja tuotettiin siten, että jaoteltiin ne, jotka opiskelevat ”normaaliopetuksessa” ja ”tavallisessa” ryhmässä, ja ne jotka eivät voi siellä opiskella, eli erityiset.

”Erityisopetus on opetusta, joka on suunnattu oppilaille, jotka eivät pysty oppimaan normaalissa koululuokan tilanteissa..” (ep9)

6.2 Keitä varten erityisopetus on?

Toisena tutkimuskysymyksenä oli keitä varten erityisopetus on kasvatustieteen tiedekunnan opiskelijoiden määrittelemänä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden vastaukset siihen, keitä varten erityisopetus on, voidaan jakaa kahteen pääteemaan, joita ovat **Erityisopetus on kaikille** ja **Erityisopetus on tiettyjä oppilaita varten** (kuvio 2). Toinen teemoista, erityisopetus on tiettyjä oppilaita varten on jaettu kolmeen pääteemaan, joita ovat *oppimisvaikeudet*, *diagnoosit* ja *kehitysvamma*, *maahanmuuttajatausta* sekä *poikkeuksellisen lahjakkaat*. Tässä luvussa käsittelemme näitä teemoja opiskelijoiden vastausten kautta.



Kuvio 2. Keitä varten erityisopetus on.

Erityisopetus on kaikkia oppilaita varten

Opiskelijoiden vastaukset jakautuivat selvästi kahtia tämän tutkimuskysymyksen osalta. Vastaaajista 13 henkilöä oli sitä mieltä, että erityisopetus on kaikkien oikeus ja sen tulisi olla jokaisen oppilaan saatavilla. Näistä 13 vastaajasta kuusi oli luokanopettajaopiskelijoita, kolme varhaiskasvatuksen opiskelijoita, kolme erityispedagogiikan opiskelijaa ja yksi yleisen kasvatustieteen opiskelija. Vastauksissa, joissa erityisopetus oli määriteltä olevan kaikkia varten, oli havaittavissa varhaisen puuttumisen merkitys, ja oppilaan oikeus erityisopetukseen, jos on esimerkiksi tilapäisesti jäänyt jälkeen jossain oppiaineessa.

”Erityisopetus on kaikkia varten. -- Kaikilla tulee olla siihen mahdollisuus..”

(yk2)

”Erityisopetus on mielestäni kaikkien oikeus ja sitä saavat käyttää kaikki ketkä tuntevat tarvitsevänsä sitä..” (lo4)

Erityisopetus on tiettyjä oppilaita varten

Tämän tutkimuskysymyksen osalta kahtia jakautuneiden vastausten toisen pään vastaukset painottuivat siten, että erityisopetus on tiettyjä oppilaita varten. Enemmistö vastaajista, 35 henkilöä, näki erityisopetuksen olevan tiettyjä oppilasryhmiä varten. Näin vastanneista 14 oli luokanopettajaopiskelijoita, 11 varhaiskasvatuksen opiskelijaa, kaksi aineenopettajaopiskelijaa, yksi yleisen kasvatustieteen opiskelija ja seitsemän erityispedagogiikan opiskelijaa. Erityisopetuksen nähtiin olevan suunnattu oppilaille, joilla on oppimisen haasteita, erilaisia diagnooseja, kehitysvamma, kielellisiä vaikeuksia esimerkiksi maahanmuuttotaustan vuoksi tai poikkeuksellisen lahjakkaille oppilaille.

Oppimisvaikeudet, diagnoosit ja kehitysvamma

Oppimisvaikeudet, erilaiset diagnoosit ja kehitysvammaisuus nähtiin sellaisina tekijöinä, jotka edellyttävät erityisopetusta. Erityisopetuksen nähtiin siis olevan suunnattu näille spesifeille ryhmille. Oppimisvaikeudet, ADHD, kognitiiviset häiriöt, näkö- ja kuulovammat, autismi, kehitysvammaisuus ja käyttäytymishäiriöt mainittiin vastauksissa.

”..Jos on oppimisvaikeuksia, tarvitsee tukea omaan oppimiseen, on erityislapsi tai vaikka eri taustoista..” (yk2)

”Ihmisille, joilla ei ole mahdollisuuksia erilaisten syiden vuoksi (oppimisvaikeuden/keskittymisvaikeuden, vamman ym) opiskella normaaleissa olosuhteissa / tavallisen perusopetuksen / ryhmän mukana..” (ao2)

”..Näitä ”sairauksia” voivat olla käyttäytymishäiriöt, kognitiiviset ongelmat: esimerkiksi keskittymiseen liittyvät ongelmat tai Asperger..” (lo9)

”..Erityisen tuen tarve voi johtua monista eri seikoista esimerkiksi näkö- tai kuulovammasta, kehitysvammasta, kognitiivisista häiriöistä tai esimerkiksi käyttäytymishäiriöt voivat olla taustalla..” (ep8)

”..Esimerkiksi jonkinlaisen autismikirjon – omaavalle tai ADHD lapselle..” (lo7)

”..Esimerkkejä erityisopetusta tarvitsevista oppilaista autisminkirjon omaavat oppilaat, oppilaat joilla on lukihäiriö, matikkavaikeus, kehitysvamma tai joku muu piirre joka hankaloittaa ”normaalia” oppimista..” (ep9)

Tämän teeman vastausten mukaan erityisopetus on tarkoitettu niille, jotka ovat normaalista poikkeavia tai erityisiä. Poikkeavuutta ja erityisyyttä tuotettiin vastauksissa erilaisilla diagnooseilla, aistivammoilla, käyttäytymishäiriöillä ja oppimisvaikeuksilla.

Maahanmuuttajatausta

Maahanmuuttotusta huomioitiin myös omana ryhmänään, ja maahanmuuttajilla nähtiin olevan erityisesti mahdollisia kielellisiä haasteita.

”..Kielellistä erityisopetusta voivat saada maahanmuuttajataustaiset oppilaat..”
(109)

”..Erityisopetusta voidaan antaa esimerkiksi huonosti kieltä osaavalle maahanmuuttajanuorelle..” (108)

Poikkeuksellisen lahjakkaat

Myös poikkeuksellisen lahjakkaat mainittiin erikseen muutamassa vastauksessa.

”..Erityisopetusta voidaan järjestää myös poikkeuksellisen lahjakkaille oppilaille..” (ep2)

”Minun mielestäni erityisopetuksessa puhutaan aina liikaa heikommasta päästä samalla unohtaen oppilaista lahjakkaamman kärjen..” (1013)

”..Monesti hyvin lahjakkaat saattaa jäädä normiluokassa sivuun ja heitä turhauttaa tehdä liian helppoja tehtäviä..” (ep6)

Lahjakkaat oppilaat mainittiin siten, että heidät usein unohdetaan, kun puhutaan erityisopetuksesta. Erityisopetus nähdään kaikkien oikeutena, myös lahjakkaiden oppilaiden.

6.3 Erityisopetuksen tärkeys

Lähes jokaisessa vastauksessa näkyi se, että erityisopetusta pidetään positiivisena ja tärkeänä asiana. Erityisopetuksen tärkeyden korostaminen näkyi vastauksissa, vaikka se ei tutkimusky-symyksissä ollutkaan.

”..Vaikka koulutuksen budjetista leikataan jatkuvasti, olisi mielestäni ensisijaisen tärkeää, että erityisopetusta vaativat lapset, nuoret ja aikuiset saisivat tarvitsemansa avun..” (103)

”..Erityisopetuksen avulla pyritään takaamaan kaikille hyvä ja riittävä opetus, joka antaa eväät elämään..” (lo15)

”Lasta, joka tarvitsee enemmän kasvattajien tukea kyetäkseen saavuttamaan riittävät taidot pärjätäkseen länsimaisen elämäntavan luomissa ympäristöissä..” (ao1)

”Mielestäni erityisopetus on sitä varten, että jokainen ihminen tässä yhteiskunnassa saavuttaisi tietyn koulutuksen tason ja valmistuisi näin toimivaksi yhteiskunnan jäseneksi..” (lo3)

Vastausten mukaan erityisopetuksella on myös yhteiskunnallinen ulottuvuus, sillä sen avulla kaikilla on mahdollisuus saavuttaa sellaiset taidot ja koulutuksen taso, jotta pärjää yhteiskunnassa.

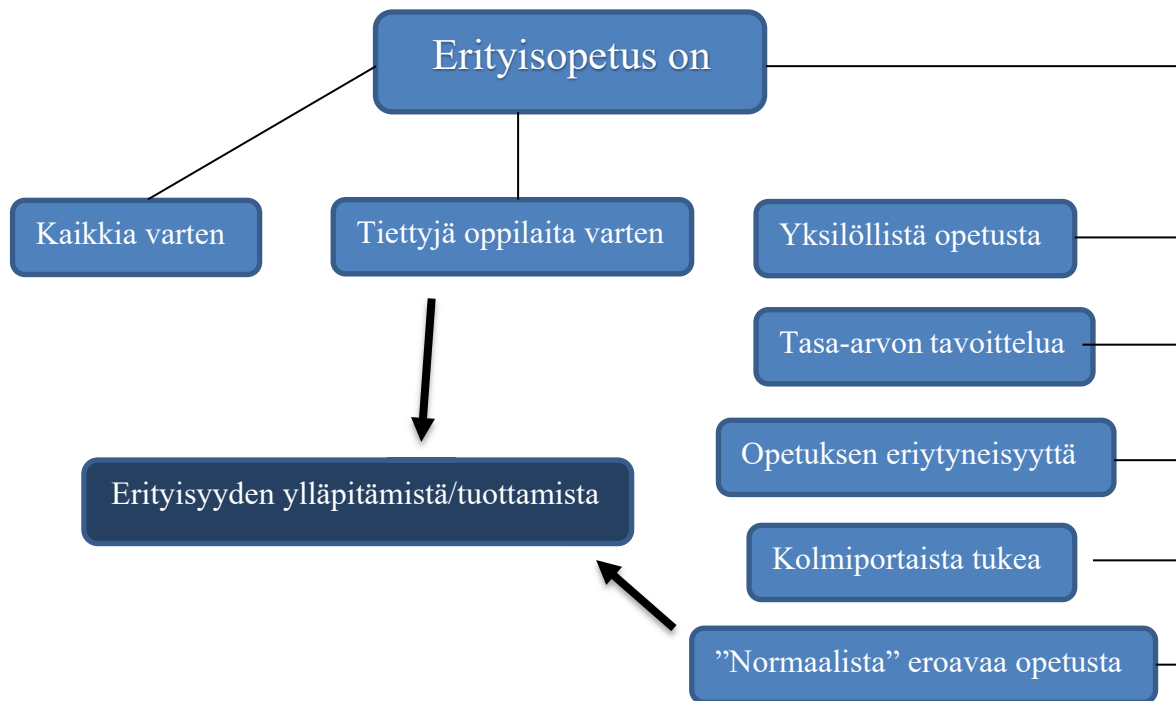
6.4 Yhteenveto tuloksista

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden vastausten mukaan erityisopetus on yksilöllistä opetusta, tasa-arvon tavoittelua, opetuksen eriyttämistä, kolmiportaista tukea ja ”normaalista” eroavaa opetusta, ja se on joko kaikkia oppilaita varten tai tiettyjä oppilaita varten. Yksilölliseen opetukseen kuuluu henkilökohtaiset tavoitteet oppimisessa sekä mukautettu opetus ja tasa-arvon tavoitteluun kuuluu yhdenvertaisuuden alateema. Opetuksen eriyttämiseen kuuluvat erityisopettaja, pienemmät ryhmät ja fyysinen erillisyys. Kolmiportaiseen tukeen kuuluu yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Normaalista eroavaan opetukseen kuuluu erityisyyden ylläpitäminen/tuottaminen.

Kun erityisopetuksen nähtiin olevan tiettyjä oppilaita varten, mainittiin erilaiset diagnoosit, oppimisvaikeudet, kehitysvammat, aistivammat, kognitiiviset häiriöt, autismi ja käyttäytymishäiriöt. Vastauksissa, joissa erityisopetuksen nähtiin olevan vain tiettyjä oppilaita varten, tuotettiin poikkeavuutta erottelemalla sellaiset oppilaat, jotka eivät ole normin mukaisia. Erityisyyttä ylläpidettiin/tuotettiin siis sekä erityisopetuksen käytännön järjestelyillä sekä erityisopetuksen kohderyhmällä. Lisäksi mainittiin maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja poikkeuksellisen lahjakkaat. Kun erityisopetuksen nähtiin olevan kaikkia varten, korostettiin tasa-arvoa ja jokaisen oppilaan oikeutta erityisopetukseen.

Kaikissa vastauksissa näkyi positiivinen suhtautuminen erityisopetukseen ja sitä pidettiin tärkeänä ja hyvänä asiana. Koulutus nähtiin sellaisena asiana, joka kuuluu kaikille ja johon on

tärkeää panostaa. Erityisopetuksella nähtiin myös yhteiskunnallinen ulottuvuus, sillä erityisopetus mahdollistaa jokaiselle ihmiselle tietyn koulutuksen tason ja taidot, joilla pärjää yhteiskunnan jäsenenä. Kuviossa 3 on havainnollistettu tulosten yhteenveto.



Kuvio 3. Erityisopetuksen määritelmä: Tulosten yhteenveto.

7 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Lichtmanin (2013, 52-55) mukaan tutkimukseen osallistujien turvallisuudesta tulee huolehtia siten, että heille ei saa aiheutua harmia. Kerätyistä aineistosta tulee poistaa kaikki tiedot, jotka voidaan yhdistää tiettyyn henkilöön. On tutkijan vastuulla pitää kerätty aineisto tallessa siten, että se ei pääse ulkopuolisten käsiin. Kaikki kerätty aineisto on myös luottamuksellista, josta tutkijan tulee huolehtia. Tutkimukseen osallistujille tulee antaa tietoa tulevan tutkimuksen luonteesta siinä määrin kuin se on mahdollista, ja tutkijoiden tulee luoda tutkittaville luottamuksellinen ympäristö. Jos tutkijasta tuntuu, että hän on mennyt liian lähelle tutkittavaa asiaa tai siitä on tullut liian henkilökohtainen, silloin on syytä etäännyttää itseään hiukan tutkimuksesta.

Pro gradu -tutkielmani aineistoa kerätessä en ollut itse paikalla, mutta osallistujille oli kerrottu osallistumisen olevan vapaaehtoista ja kyselyssä kysyttiin erikseen, saako vastausta käyttää tutkimustarkoituksessa. En tunne tutkimukseen osallistuneita, enkä mitenkään pysty yhdistämään vastauksia kehenkään henkilöön. Osallistujien anonymiteetti on siis täysin turvattu. Tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille ei koitunut ylimääräistä harmia. Pro gradu -tutkielmani aihe on tärkeä ja kiinnostava minulle tutkijana, mutta koska aihe ei ole juurikaan arkaluontoinen, siitä ei missään vaiheessa tullut liian henkilökohtaista. Kun sain kerätystä aineistosta tutkimukseeni valikoidut vastaukset haltuuni, oli minun vastuullani huolehtia aineistosta siten, että se ei päätyisi ulkopuolisten käsiin, ja siitä pidin myös huolen.

Laadullisen tutkimuksen yksi tärkeimmistä lähtökohdista on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, joten tieto suodattuu aina tutkijan oman kehyksen läpi (Sarajärvi & Tuomi 2018, 119). Myös Eskola, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Salonen-Hakomäki & Vilkkä (2015, 195) korostavat, että tutkijan tekemät tulkinnat vaikuttavat aina tutkimuksen lopputulokseen, ja näin ollen täysin ”puhdasta” analyysiä on lähes mahdotonta edes toteuttaa. Keskeisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja siksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on huolehdittava vastaavako hänen käsitteensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Vahvistuvuus tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tutkimuksen validiteettitarkastelu voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen yhteensopivuutta. Teorian, käsitteiden ja menetelmien tulee olla loogisessa suhteessa keskenään. Ulkoisella validiteetilla viitataan muodostettujen tulkintojen ja johtopäätösten sekä

aineiston välisen suhteen pätevyYTEEN. Reliabiliteetti kuuluu myös luotettavuuden tarkasteluun, ja aineiston tulkinta on reliabeli silloin, kun siinä ei ole ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta 2001, 210-213.)

Oma positioni opiskelijana, ja erityisesti erityispedagogiikan sivuaineopiskelijana, voi vaikuttaa ennalta omiin käsityksiini tutkittavasta aiheesta. Koska olen opiskellut aihetta, on minulla oma käsitykseni siitä, mitä erityisopetus on. Lisäksi olen tietysti myös itse käynyt peruskoulun ja nähnyt erityisopetusjärjestelyjä aikana ennen kuin laki perusopetuslain muutoksesta on tullut. Pyrin tiedostamaan omat mielikuvani ja käsitykseni, ja sulkemaan ne pois tutkimuksesta. Uskottavuuden osalta tutkijan on huolehdittava siitä, vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä, ja näin ollen yritin tulkita aineistoa mahdollisimman pitkälle vastaajien näkökulmasta. Olen tehnyt aineistosta omat päätelmäni ja johtopäätökset kuitenkin välttämällä ylitulkittamista. Välillä koin hankaluuksia sen suhteen, mikä teoriaosiossa on olennaista liittyen tutkimusosioon, sillä teoreettisen viitekehyksen ja empiirisen osion tulisi olla loogisessa suhteessa keskenään. Tutkimuksen tekemisessä tulkintaa peilataan ensisijaisesti teoriaan ja tutkimusky-symyksiin, ja siksi ne ovat tutkijan mukana koko tutkimusprosessin ajan, eli kumpikin osio muotoutuu koko tutkimusprosessin ajan (Eskola ym. 2015, 195). Tässä tutkimuksessa aineiston tulkinnassa ei ole suuria ristiriitaisuuksia, joten tutkimuksen reliabiliteettia voitaneen pitää jokseenkin hyvänä.

Tämän tutkimuksen kyselyn vahvuutena oli avoin kysely, eli vastauksia ei rajoitettu etukäteen, vaan tutkimukseen osallistuneet saivat vapaasti vastata annettuun kysymykseen. Aineiston laajuus oli tässä tutkimuksessa rajallinen, joten kovin pitkälle meneviä yleistäyksiä siitä ei voi muodostaa. Kuitenkin aineistoa oli riittävästi pro gradu -tutkielmaani varten. Empiirisen aineiston laajuus (n=48) on tutkimuksen luotettavuutta ja siirrettävyyttä vähentävä seikka, mutta koska kyseessä on laadullinen tutkimus, ei aineisto voikaan olla kovin laaja. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä tilastollisiin yleistäyksiin, joten aineiston määrä on usein pieni verrattuna määrälliseen tutkimukseen (Sarajarvi & Tuomi 2018, 74).

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Aineiston tuloksista voidaan päätellä, että tässä aineistossa kaikki näkivät erityisopetuksen hyvänä ja välttämättömänä asiana. Vastaajien käsitykset erityisopetuksesta voisi tiivistää siten, että erityisopetus on yleisopetuksesta erillistä tai sen lomassa tapahtuvaa opetusta, joka on kohdennettu tietyille ryhmälle oppilaita tai se on kaikkien oppilaiden saatavilla. Kysymyksenasettelussa ei määritelty, tarkoitettiinko erityisopetuksella fyysisesti erillistä opetusta vai inklusion mallin mukaisesti erityisopetuksen tuomista yleisopetuksen kanssa samaan fyysiseen tilaan.

Lähes kaikissa vastauksissa korostui tasa-arvo ja yhdenvertaisuuden tavoittelu, jota erityisopetus edistää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen tulisi edistää tasa-arvon tavoitetta ja laajaa yhdenvertaisuusperiaatetta (Opetushallitus 2016, 16). Vastauksissa näkyi jaettu käsitys siitä, että erityisopetuksessa huomioidaan jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Kasvaakseen täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä, jokainen oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea sekä kokemuksen osallisuudesta. (Opetushallitus 2016, 15).

Lisäksi vastauksissa korostettiin opetuksen eriytyneisyyttä, johon kuuluivat erityisopettaja, pienemmät opetusryhmät ja fyysinen erillisyys. Opetuksen eriyttämisessä on tunnistettava yksilö, määritettävä tuen tarve ja järjestettävä yksilölliset ja eriyttävät ratkaisut, pelkistetysti esimerkiksi hitaasti oppivat saavat lisäaikaa, helpompia tehtäviä ja erityisopettajan tuen, ja lahjakas oppilas saa lisätehtäviä (Ahtiainen ym, 2017). Takala (2016, 63) mainitsee erityisopetuksessa yksilöopetuksen hyvinä puolina rauhallisen oppimisympäristön ja opettajan paremman mahdollisuuden tutustua oppilaisiinsa. Lisäksi yksilöopetuksessa on helppo vastata yksittäisen oppilaan tarpeisiin, koska opetus voidaan suunnitella juuri hänelle sopivaksi. Rauhallinen tilanne ja ympäristö luo monelle paremmat edellytykset keskittyä opiskeluun kuin isot ryhmät.

Vastauksissa näkyi kuitenkin jakautuminen siinä käsityksessä, keitä varten erityisopetus on. Joidenkin mielestä se on vain tiettyjä sen tarpeessa olevia ryhmiä varten, ja joidenkin mielestä sen tulisi olla jokaisen oppilaan saatavilla oleva oikeus. Erityisopetus käsitetään siis kahtena erillisenä toimintona. Enemmistö tähän kyselyyn vastanneista opiskelijoista teki siis selvän eron erityisopetuksen kohderyhmästä ”tavallisiin” ja ”normaaleihin”, ja niihin, jotka ovat erityisiä ja erityisopetuksen tarpeessa. Myös Mietola (2014) sai etnografisen tutkimuksensa tuloksina erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa, että eri-

tyisyys ja tavallisuus näyttäytyvät tutkimuskoulun arjessa varsin selvärajaisina ja näiden välinen ero jyrkkänä. Erityisyyttä koskevat negatiiviset merkitykset hallitsevat yhä arjen merkityksenantoa koulun kulttuurissa huolimatta pyrkimyksestä haastaa ja purkaa erityisyyden leimavuutta. Jako tavallisen ja erityisen välillä rakentuu näkyvimmäksi oppilaskulttuurissa, sillä se on erityisen herkkä kouluinstituution tekemille jaoille ja käytännöille. Mietola ehdottaa, että normaalin ja erityisen välisen eron ja erityisyyden saamien merkityksien muuttaminen edellyttäisi kouluilta uusia työtapoja, joissa erityisyys, sen merkitykset ja käytännöt otetaan keskustelun ja työstämisen kohteiksi. (Mietola 2014.)

Rinteen (2012, 28) mukaan kouluinstituution tehtävä on erotella normaalin ja poikkeavan käytöksen rajoja, ja Hermanforsin (2017, 111) mukaan kouluinstituutioissa etsitään homogeenisuutta, ja erotellaan ne, jotka eivät ole normin mukaisia. Koskelan (2016, 6) mukaan kouluissa tuotetaan poikkeavuutta erilaisten luokittelujen kautta. Nämä vahvistuvat tämän tutkimuksen tuloksilla, sillä tässä tutkimuksessa ne, joilla oli diagnooseja, oppimisvaikeuksia, käyttäytymishäiriöitä tai muita haasteita oppimisessa eroteltiin selkeästi ”normaaleista” ja ”tavallisista”, ja siten tuotettiin poikkeavuutta, toiseutta ja erityisyyttä. Hyvärisen ym. (2014, 63) mukaan toiseutta ei ole sellaisenaan olemassa, vaan sitä tuotetaan, ja yksi toiseuden määritelmistä on epäsymmetrinen suhde johonkin, joka määritellään ensimmäisyydeksi. Tässä tutkimuksessa erityisopetus nähtiin toiseutta ylläpitävänä/tuottavana toimintona, sillä ”normaali” ja ”tavallinen” opetus määriteltiin tässä tapauksessa ensimmäisyydeksi, johon erityisopetuksella on epäsymmetrinen suhde.

Jaottelua normaaleihin ja poikkeaviin on tapahtunut monia vuosikymmeniä niin kouluinstituutioissa kuin muuallakin yhteiskunnassa. Ihmisillä, ja etenkin koulujärjestelmällä, on ehkä jonkinlainen tarve luokitella ja jaotella ihmiset erilaisiin kategorioihin sekä nimetä näkyvät erilaisuutta tai poikkeavuutta ilmentävät seikat kuten tämänkin tutkimuksen tulokset osoittavat. Erityisyys ja tavallisuus näyttävätkin olevan koulumaailmassa sellaisia, jotka on syytä erottaa toisistaan, vaikka tukitoimia ja erityistarpeisiin vastaamista on viime vuosina tuotu inkluusiomallin mukaisesti ja uuden perusopetuslain myötä yhä enemmän ”tavallisen” opetuksen piiriin. Diagnoosit ja kategoriat ovat myös ongelmallisia, sillä ne tuottavat toiseutta ja poikkeavuutta, ja näin ollen kouluissa säilyy selvät erot normaalien ja poikkeavien välillä. Myös Ahtiaisen ym. (2017) mukaan kunkin aikakauden normaali-käsityksestä poikkeavia, eli erityisiä, on aina ollut, ja Niemi (2014, 353) toteaa, että edes terminuutokset poliittisesti korrektimpaan ”erityisten tarpeiden” -termiin, jonka alle niputetaan liuta erilaisia vamma-, sairaus-, häiriö- ja vaikeusmääritelmiä, eivät ole saaneet aikaan muutosta normaali-poikkeava-jaottelussa.

Vastauksissa korostui myös vahvasti oppilaan henkilökohtaiset ja yksilölliset tarpeet, ja opetuksen muokkaaminen kunkin tarpeita vastaavaksi. Kuitenkin käytännössä usein monen yksilölliset tarpeet jäävät opetuksessa usein huomiotta puutteellisten resurssien vuoksi. Esimerkiksi Ylen (2018) haastattelema opettaja koki riittämättömyyden tunteita kaikkien yksilöllisten tarpeiden edessä:

”Lapsilla on niin monenlaisia tehostetun sekä erityisen tuen tarpeita, että niihin ei aina pysty yksi eikä kaksi eikä kolmekaan ihmistä vastaamaan. Jos olen yksin luokassa, en todellakaan koe riittävänä vastaamaan kaikkien oppilaiden tuen tarpeeseen.”

Vastauksissa nostettiin esille maahanmuuttajataustaisten mahdolliset kieliongelmat koulussa ja niiden synnyttämä erityisopetuksen tarve. Klemelä ja Tuittu (2012, 164-166) huomauttavat, että opettajien, jotka opettavat maahanmuuttajaoppilaita voi olla vaikea erottaa oppimisvaikeuksia ja kielen vaikeuksia toisistaan. Asia on ongelmallinen sillä varsinaisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen voi viivästyä kieliongelmien vuoksi, ja toisaalta taas oppimisvaikeuksia voidaan diagnosoida sellaisilla oppilailla, joiden ongelmat liittyvät todellisuudessa heikkoon kielitaitoon. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen tukeminen edellyttää luokan- ja aineenopettajien tiivistä yhteistyötä suomi toisena kielenä -opettajien, äidinkielen opettajan ja omakielisten opettajien kanssa. Opettajien täydennyskoulutuksilla ja maahanmuuttajaoppilaiden tukitoimien oikeanlaisilla resursseilla sekä maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksia mittaavien testien kehittämisellä voidaan vaikuttaa siihen, että oppilaiden kielelliset vaikeudet ja oppimisvaikeudet on mahdollista erottaa toisistaan ja oppilaan saama tuki on oikeanlaista.

Enemmistö (n=35) oli sitä mieltä, että erityisopetus on tiettyjä oppilaita varten. Moni heistä nimesi erityisopetuksen tarpeen johtuvan jostain yksilön patologiasta, puutteesta tai viasta, esimerkiksi erilaisista diagnooseista, käyttäytymishäiriöistä kehitysvammaisuudesta ja niin edelleen. Voidaan todeta, että medikaalinen malli ja puutekeskeinen lähestymistapa näkyivät vahvasti tämän aineiston luokittelussa. On mielenkiintoista ja jopa yllättävää, että medikaalinen malli näkyi aineistossa näinkin vahvasti, sillä sen vastakohta sosiaalinen malli on kehitetty useita vuosikymmeniä sitten, ja inklusiivinen koulu ja osallisuus ovat olleet osana koulutuspolitiikkaa jo useiden vuosien ajan. Kertooko tämä siitä, että yksilökeskeinen puutelähestymistapa on edelleen vahvasti mukana erityisopetuksen määrittelyissä, vaikka esimerkiksi uudesta perusopetuslaista ja sen järjestelyistä on jo lähes kymmenen vuotta aikaa? Toisaalta taas diagno-

soinnin avulla saatetaan mahdollistaa yksilölle monia asioita. Niemen (2014, 354) tutkimuksessa haastateltujen kasvatusalan asiantuntijoiden mukaan ”harmaan alueen” opiskelijoiksi jäävät ne, joilla ei ole mitään diagnoosia tai erityisopetuspäätöstä, mutta joiden nähtiin tarvitsevan kaikista eniten opettajien ja muun opetushenkilökunnan aikaa ja tukea. Lääketieteellisen diagnoosin ja erityisen tuen päätöksen tuen puuttuminen koettiin hankalana ja hämmennystä aiheuttavana, sillä diagnoosi nähdään ymmärrystä lisäävänä faktatietona, josta yksilö hyötyy. (Niemi 2014.)

Erityisen lahjakkaat oppilaat tulivat esille kysymyksessä keitä varten erityisopetus on. Vastauksissa nousi esille myös huoli siitä, että lahjakkaat oppilaat ikään kuin unohdetaan, kun keskitytään heikoimpien oppilaiden tukemiseen, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

”..erityisopetuksessa puhutaan aina liikaa heikommasta päästä samalla unohtaen oppilaista lahjakkaamman kärjen..” (lo13)

Myös Ahtiainen ym. (2017) mukaan suomalainen koulutuspoliittinen ohjaus on painottunut heikoimmin pärjäävien tukemiseen ja siihen resursointiin, eikä niinkään nopeasti oppivien tai lahjakkaiden oppilaiden tarpeiden huomioimiseen. Pohjimmiltaan kummassakin tapauksessa on kyse samasta asiasta; miten pystytään tunnistamaan se tarve, jonka mukainen eriytetty opetus auttaa oppilasta kehittymään kaikista optimaalisimmin. Eriytynyt opetus on kuitenkin käytännössä jokseenkin erilaista näiden kahden välillä, sillä hitaasti oppivat saavat esimerkiksi lisää aikaa ja lahjakkaat saavat lisätehtäviä. (Ahtiainen ym. 2017.)

Vain viisi erityispedagogiikan opiskelijaa mainitsi vastauksessaan kolmiportaisen tuen kysymykseen, mitä erityisopetus on. On ehkä yllättävää, että se tuli esille vain viidessä vastauksessa, sillä kolmiportaisen tuen malli on perusopetuslain uudistuksen keskeisimpiä osa-alueita. Onko se itsestäänselvyys, jota ei erikseen mainita vai onko kolmiportainen tuki jäänyt enemmänkin teoreettiseksi malliksi ja käytäntöä kuvataan eri termejä käyttäen? Björnin (2012, 266) mukaan kolmiportainen tukijärjestelmä edellyttää muun muassa erityisopettajankoulutusta järjestäviltä yliopistoilta panostusta opetusharjoitteluiden osalta, jotta opiskelijat harjaantuisivat moniammatillisessa yhteistyössä sijoittamaan tuen tarpeessa olevan oppilaan oikeaan kolmiportaisen tuen vaiheeseen.

Yhdessäkään vastauksessa ei mainittu mielenterveyden ongelmia erityisopetuksen osalta. Kuitenkin kouluympäristöllä voi olla merkittävä vaikutus yksilön mielenterveyden kannalta. Eri-

tyisopetus yksinään ei sinällään voi ratkaista mielenterveyden ongelmia, mutta tuen eri muodoilla voidaan varmasti tukea oppilaita, joilla on mielenterveyshäiriöitä. Lapsuus ja nuoruus ovat voimakkaan fyysisen ja psyykkisen kehityksen aikaa, johon vaikuttavat yksilölliset tekijät, ympäristö, kulttuuri, lapsuuden perhe, vapaa-ajan harrastukset ja koulu kehitysympäristönä, jossa voidaan tukea ja edistää hyvää mielenterveyttä (THL 2020). Esimerkiksi oppilas, jolla on ahdistuneisuushäiriö, voi kokea oppimisen suurissa yleisopetuksen luokissa haastavana, joten esimerkiksi erilaiset eriyttämisen keinot ja pienryhmät voivat olla ehdottoman tärkeitä oppimisen kannalta.

Erityisopetus on vuosien saatossa tullut erillisistä kouluista ja luokista yhä kiinteämmäksi osaksi tavallista koulun arkea. Homogeeninen samaan tahtiin etenevä oppilasjoukko on utopiaa, ja perusluokan lisääntyvä heterogeenisuus on nykytodellisuutta. (Kivirauma 2017, 20.) Oppilaiden ja yleensäkin ihmisten erilaisuus näkyy meidän jokaisen elämässä ja erityisesti se on osa tulevien kasvatustieteen ammattilaisten jokapäiväistä työtä.

Erityisopetuksesta riittää tutkittavaa lukemattomista eri näkökulmista. Mielenkiintoista olisi tutkia esimerkiksi tähän tutkimukseen vastanneen opiskelijajoukon määritelmiä erityisopetuksesta heidän opintojensa loppupuolella, ja verrata kuinka paljon opinnoista ja opetusharjoituksista käytännön kautta saatu tieto vaikuttavat heidän vastauksiinsa.

On mielenkiintoista nähdä, miten erityisopetuksen järjestäminen muovautuu vuosien kuluessa. On jopa ehdotettu, että entinen kaksoisjärjestelmän tyyppinen erityisopetusjärjestelmä olisi nykyistä mallia parempi, ja erityisopetuksen järjestelyjen pitäisi palata takaisin siihen suuntaan. Esimerkiksi Ylen (2019) kansanedustajille tekemässä kyselyssä, enemmistö vastaajista (74%) lisäisi erityisluokkien määrää. Eräs kansanedustaja, joka on opettaja, kommentoi asiaa seuraavasti:

”Opettajana näen, että erityisluokkien poistaminen oli valtava virhe, jossa kärsijöinä olivat ennen kaikkea lapset. Ne pitää saada takaisin. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea ja muiden oppilaiden oppiminen häiriintyy.” (Yle 2019.)

Erityisopetuksen järjestelyt ovat varmasti puhuttaneet niin kauan kuin sitä on järjestetty. Ehkä jonkin ajan kuluttua tulevaisuudessa näemme esimerkiksi perusopetuslain uudistuksen todelliset vaikutukset, ja sen seurauksia pystyy tilastojenkin valossa tarkastelemaan pidemmältä aikaväliltä. Tärkeintä lienee se, että erityisopetuksen tarve tunnustetaan ja sitä pidetään tärkeänä

asiana, kuten tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat, ja että erityisopetukselle on tarpeeksi resursseja.

Lähteet

- Ahtiainen, R. 2019. *Erityisopetuksen strategia – mistä puhumme nyt?* Suomen erityiskasvatuksen liitto ry. <http://www.sel.fi/artikkeli/erityisopetuksen-strategia-mista-puhumme-nyt/> Haettu 5.6.2019.
- Ahtiainen, R., Hautamäki, J., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Lintuvuori, M. 2017. Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa – lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen M-P. 2013. *Education is special for all – The Finnish support model*. Gemeinsam leben 2/2013.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Riika: InPrint.
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 256-270). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Björn, P., Jahnukainen, M. & Savolainen, H. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Puukari, S. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 32-44). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A., Salonen-Hakomäki, S-M. & Vilka, H. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 191-220). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Finlex. 476/1983. Peruskoululaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>. Haettu 15.4.2019.
- Finlex. 21.8.1998/628. Perusopetuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Haettu 26.4.2019.
- Finlex. 24.6.2010/642. Laki perusopetuslain muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Haettu 31.3.2019.

- Hausstätter, R. 2016. Erityispedagogiikan eettistä pohdintaa. Teoksessa Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 171-183). Helsinki: Gaudeamus.
- Hausstätter, R. 2011. *The traditionalism-inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Jahnukainen, M. & Lintuvuori, M. 2017. *Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970-2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatus & Aika 4/2017.
- Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H., Vehmas, S. 2015. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heinonen, H., Jahnukainen, M., Kivirauma, J. & Pösö, T. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Helakorpi, J., Holm, G. & Riitaoja, A-L. 2019. *Students negotiating the borders between general and special education classes: an ethnographic and participatory research study*. European Journal of Special Needs Education. Volume 34, Issue 5. (s. 586-600).
- Hermanfors, K. 2017. *Erilaisuuden diskurssit erilaisuuden kontekstissa*. Kasvatus 2/2017.
- Honkasilta, J. 2019. *Toiseuttava erityistarve – ADHD-diagnosoitujen nuorten identiteettineuvottelut heidän koulukokemuksissaan*. Kasvatus 1/2019.
- Hyvärinen, R., Riitaoja, A-L. & Särkelä, E. 2014. Peruskoulu samuuden erilaisuuden ja toiseuksien kokemuksien tilana. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. (s. 63-72). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Jahnukainen, M. 2002. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Jahnukainen, M. 2012. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Jahnukainen, M., Kirjavainen T. & Pulkkinen J. 2014. *Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla*. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 42 3/2014.
- Jäntti, S., Kiiskinen, S., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2016. *Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 3/2016.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1986. *Erikseen ja integroituna: erityisopetus ja -oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910-1985*. Sosiologia 4/86.

- Kivirauma, J. 2003. Normaali erityisopetuksen piilosuunnitelmana. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* (s. 203-215). Juva: WS Bookwell Oy.
- Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H., Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 25-46). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kivirauma, J. 2017. Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi – luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Puukari, S. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena.* (s. 12-23). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Klemelä, K. & Tuittu A. 2012. Maahanmuuttajaoppilaat erityisopetuksessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Silvennoinen H. (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä.* (s.153-168). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214. Turku: Painosalama Oy.
- Koskela, A. 2016. ”Erittäin heikko, eikä viitsi yrittää kunnolla.” *Ongelmalliset oppilaat opettajien kuvaamina 1968–1991.* Kasvatus & Aika 10 (4), 5-25.
- Koskela, T. Moisio, K., Sinkkonen, H-M. & Suolanen, S. 2018. *Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista.* NMI-Bulletin 2/2018, 14-34.
- Kulmala, A. 2006. *Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta.* Acta universitatis Tamperensis 1148. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.* (s. 201-216). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. *Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet.* Kasvatus 4/2006.
- Lahtinen, U. 2015. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H., Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 171-200). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lichtman, M. 2013. *Qualitative research in education. A user's guide.* Usa: Sage Publications.
- Macdonald, S. 2009. *Windows of Reflection: Conceptualizing Dyslexia Using the Social Model of Disability.* Dyslexia. Vol. 15, Iss. 4: (s. 347-362).
- Manninen, S. 2015. *Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa – kasvattajien käsityksiä.* Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 1/2015.

- Mietola, R. 2014. *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255. Helsinki: Unigrafia.
- Mietola, R. 2016. *Keskeneräistä tasa-arvoa? Koulutuspolitiikassa piiloutuva vammaisuus*. Kasvatus 4/2016.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H., Vehmas, S. (toim.) *Eri-tyispedagogiikan perusteet* (s. 47-74). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Naukkarinen, A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.
- Niemi, A-M. 2014. *Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa*. Kasvatus 45 (4), (s. 349–363).
- Opetushallitus. 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2011:20.
- Opetushallitus. 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2015:48.
- Opetushallitus. 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetusministeriö. 2007. *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Oppimisvaikeus. Kuntoutus. Erityisopetus. 2017. <https://oppimisvaikeus.fi/tukea/kuntoutus/erityisopetus/> Haettu 27.5.2019.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen H. 2012. Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa Pihlaja, P. & Silvennoinen H. (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. (s.17-26). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214. Turku: Painosalama Oy.
- Pulkkinen, J. 2019. *Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms*. Jyväskylä: University Press.
- Riitaoja, A-L. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Tutkimuksia 346. Helsinki: Unigrafia.
- Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa Pihlaja, P. & Silvennoinen H. (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. (s.27-56). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214. Turku: Painosalama Oy.

- Runsas, R. 1986. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus Oy kirjapaino.
- Runsas, R. 1991. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saloviita, T. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Saloviita, T. 2006. *Erityisopetus ja inklusio*. Kasvatus 37 (4), (s. 326-342).
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Suometsä, S. 1962. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Pieksämäki: Sisälähetysseuran Raamattutalon kirjapaino.
- Suometsä, S. 1970. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Sanomapaino.
- Takala, M. 2016. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 49-59). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. 2016. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 60-73). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. 2016. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13-21). Helsinki: Gaudeamus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. *Mielenterveyden edistäminen. Lasten ja nuorten mielenterveys*. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/lasten-ja-nuorten-mielenterveys>. Haettu 26.2.2020.
- Tilastokeskus. 2018. *Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea*. http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html. Haettu 10.5.2019.
- Tilastokeskus. Koulutus. Erityisopetus. *Käsitteet ja määritelmät*. <http://www.stat.fi/til/erop/kas.html> Haettu 4.6.2019.
- Unesco. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Haettu 28.5.2019.
- Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. 2013. *Tuloksellisuustarkastuskertomus. Erityisopetus perusopetuksessa*. Helsinki: Edita Prima Oy. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/26094308/erityisopetus-perusopetuksessa-8-2013.pdf>. Haettu 30.4.2019.
- Vernerinet. 2017. *Perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet*. <https://verneri.net/yleis/perusopetuslaki-ja-opetussuunnitelman-perusteet>. Haettu 5.6.2019.

- Yle. Uutiset. 2018. *Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat.* <https://yle.fi/uutiset/3-10439757> Haettu 20.1.2020.
- Yle. Uutiset. 2019. *Ylen kysely: Kansanedustajat haluavat erityisluokat takaisin kouluihin – "Niiden poistaminen oli valtava virhe".* <https://yle.fi/uutiset/3-1111362> Haettu 3.3.2020.